HISTORIA MEXICANA

88

Ensayos sobre la historia de la educación en México

EL COLEGIO DE MÉXICO

HISTORIA MEXICANA

88

Ensayos sobre la historia de la educación en México

EL COLEGIO DE MÉXICO

HISTORIA MEXICANA

REVISTA TRIMESTRAL PUBLICADA POR EL COLEGIO DE MÉXICO

VOL. XXII | ABRIL-JUNIO 1973 | NÚM. 4

SUMARIO

ARTÍCULOS

EXAMEN DE LIBROS

La responsabilidad por los artículos y las reseñas es estrictamente personal de sus autores. Son ajenos a ella, en consecuencia, la Revista, El Colegio y las instituciones a que estén asociados los autores.

Historia Mexicana aparece los días 1º de julio, octubre, enero y abril de cada año. El número suelto vale en el interior del país $18.00 y en el extranjero Dls 1.60; la suscripción anual, respectivamente, $60.00 y Dls. 6.00. Números atrasados, en el país $22.00; en el extranjero Dls. 2.00.

Guanajuato 125
México 7, D. F.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

por

Fuentes Impresores, S. A., Centeno, 4-B, México 13, D. F.

LA CONQUISTA EDUCATIVA DE LOS HIJOS DE ASÍS

José María KAZUHIRO KOBAYASHI
El Colegio de México

El concepto educativo de los franciscanos

NO ES OCIOSO, en ningún sentido, preguntarse por el concepto de la educación que rigió las avanzadas educativas franciscanas en la época inmediatamente posterior a la conquista de México. ¿Giraba en torno a una idea que podría calificarse como utilitaria o descansaba en un proyecto espiritual de mayor envergadura?

Como solía acontecerles a los hombres de su siglo, los primeros franciscanos de Nueva España eran también hijos del tiempo cuyo aire respiraban: una época en que la mentalidad predominante entre los europeos era todavía feudal o señorial. De acuerdo a esa mentalidad, la sociedad humana se componía, en términos generales, de dos grupos de hombres: uno de gobernantes y otro de gobernados. No cabía entre ambos disensión o antagonismo alguno; se hallaban vinculados por la autoridad del uno y la obediencia del otro, formando una unidad orgánica. Para la exposición teórica de esta amalgama, se recurría preferentemente a la metáfora del cuerpo humano: la cabeza y los miembros tenían cada uno su función particular, pero constituían juntos un solo organismo apto para la vida. La autoridad del grupo gobernante se fundaba en su misión social de protector y, sobre todo, de administrador de la justicia; la obediencia garantizaba al gobernado paz y seguridad, a cambio de una cuota de trabajo que su dominador recibía. Los dos grupos humanos eran o parecían conscientes de sus funciones sociales. Éste era el orden estamental de la sociedad humana que todos y cada uno de sus miembros tenían que respetar y procurar mantener.

Esa visión del mundo resultaba natural para los franciscanos —más aún que para los seglares—, porque en la vida regular de la orden la obediencia a la autoridad del superior era una de las vitudes más exigidas y elogiadas. Así, al llegar a Nueva España, la orden no pudo imaginar otra cosa que no fuera tratar de ordenar a la sociedad indígena, de acuerdo a los cánones estamentales de ese pensamiento. La educación se les presentó como un medio muy a propósito para hacer realidad ese ideal. No es, pues, extraño que desde un principio su programa educativo introdujera una clara distinción entre los alumnos: los hijos de señores y principales de un lado, y la gente común en el otro. No debía haber, según pensaban los frailes, confusión en este principio de educación por separado, y en caso de haberla, debía tratarse de un error condenable.

Tal concepto educativo franciscano, de corte marcadamente feudal, no cuadra evidentemente a la mentalidad de nuestros días. Por eso mismo, antes de rechazarlo con desprecio, vale la pena dedicarle una reflexión sosegada que nos permita descubrir sus otros rasgos interesantes. Se hace claro, en una segunda reflexión, que los franciscanos no pensaron jamás en sustituir la comunidad indígena por una comunidad de estilo español, sino que quisieron conservarla entera, con toda su jerarquía de autoridades tradicionales. El único cambio que se propusieron imponerle fue que el cristianismo ocupara el trono que hasta entonces había ocupado la religión prehispánica. Dicho de otra manera, pretendieron redimir la república indiana con la fe de Cristo, pero respetando todos los aspectos tradicionales que no afectaban directamente las cuestiones religiosas, ya que los frailes no tardaron en percatarse de que los indígenas de Nueva España eran "gente de gran policía y muy sabia en el regimiento de su república".[1] Trataron, por consiguiente de que el sistema de gobierno existente no se perdiese o se transformase, sino que fuera con-

1 BERNARDINO DE SAHAGÚN, *Libro perdido de las pláticas o coloquios de los doce primeros misioneros de México.* José María Pou y Martí, ed. Roma, Tipografía del Senato, 1924; p. 296.

servado de tal manera que "el mismo señor o cacique principal tuviera cargo de regir y gobernar sus macehuales en paz".[2] Pese a todo, los primeros misioneros en América, principalmente los hijos del Santo de Asís, comprendieron pronto que no bastaba con predicar el evangelio a los indígenas; la cristianización de éstos no podría ir por un camino firme sin otra operación a la vez preliminar y paralela que tuviese por objeto incorporarlos, dentro de lo posible, a la cultura occidental. O como lo señalaría más tarde un genio del Renacimiento, era "necesario enseñarlos primero a ser hombres y después de ser cristianos".[3] El virrey Francisco Toledo lo expresó también a su manera: "Mande V.M. proveer que en ninguna manera se bauticen los indios... sin que primero se les enseñe la doctrina cristiana y ley evangélica, se les infunda y enseñe la natural política y civil... Y porque de no haberse hecho esto... sin enseñarles primero a ser hombres, ni catequizarlos, como debían, ha nacido quedarse los naturales tan idólatras como antes, sin entender para lo que se les enseña, ni tener capacidad ni disposición para ser cristianos.[4]

Entre la variedad de actividades docentes desarrolladas por los franciscanos, cabe distinguir, por lo menos, cuatro ramas: la educación para hijos de la minoría directora; la enseñanza catequística en el patio; la enseñanza práctica con miras a la capacitación profesional y la educación de niñas indias.[5]

[2] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección de documentos para la historia de México. Cartas religiosas de Nueva España.* México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941; p. 11.

[3] JOSÉ DE ACOSTA, *Historia natural y moral de las Indias.* México, Fondo de Cultura Económica, 1962; p. 320.

[4] *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía.* Madrid, 1864-1884, 42 vols. Vol. VI, p. 531.

[5] En este artículo hemos concentrado nuestra atención en el primero y último puntos, que nos parecieron los de mayor interés y novedad. No obstante, hemos hecho un breve apunte de los dos restantes. El lector encontrará una versión más detallada en la tesis inédita del autor, "La educación como conquista. Empresa franciscana en México". El Colegio de México, 1972; 2 vols.

Los hijos de la minoría directora

La primera manifestación de carácter oficial que conocemos del propósito educativo de los misioneros en Nueva España es aquella en que, al entrevistarse a pocos días de su llegada a Tenochtitlan con los principales y sacerdotes mexicas, los "doce" franciscanos comunicaron a los primeros sus deseos de que les entregasen sus hijos para instruirlos:

> Para esto, hermanos muy amados, es necesario cuanto a lo primero que vosotros nos deis y pongáis en nuestras manos a vuestros hijos pequeños, que conviene sean primero enseñados; así porque ellos están desembarazados y vosotros muy ocupados en el gobierno de vuestros vasallos y en cumplir con nuestros hermanos los españoles, como también porque vuestros hijos, como niños y tiernos en la edad, comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos. Y después ellos a veces nos ayudarán enseñándoos a vosotros y a los demás adultos lo que hubieran aprendido.[6]

Sin embargo, en fechas anteriores a este acontecimiento la obra educativa para los niños indígenas se había puesto ya en marcha, si bien en forma muy modesta, en tierras de Tetzcoco. Ixtlixóchitl y su camarilla nobiliaria habían recibido en Tetzcoco a los franciscanos con buena disposición a escuchar sus palabras de evangelización, pero el pueblo común del señorío estaba lejos de seguir el ejemplo de los nobles; se mostraba receloso de los advenedizos extraños. Es que todavía no estaba "del todo la tierra asentada"; el propio Ixtlixóchitl había tenido que pedir a los frailes huéspedes que no

[6] GERÓNIMO DE MENDIETA, *Historia eclesiástica indiana*. México, Porrúa, 1971; pp. 214-15. En los *Coloquios*... compuestos por Sahagún en 1564 no consta esta petición de los "doce". Pero el título del capítulo veintinueve del primer libro de la obra dice: "en que se pone que los doce mandaron a los señores y sátrapas que trajesen a su presencia los ídolos y todas sus mujeres e hijos", mientras que en el prólogo de esa obra, el autor hace mención de "los muchachos que estaban recogidos en gran cantidad en nuestras casas y comían y dormían en ellas".

saliesen de su recogimiento ni se mostrasen fuera "porque los otros indios no se alborotasen".[7] Según Motolinía, durante esos primeros años de apostolado, el ánimo de los indígenas estaba tan deprimido que "a ellos les era gran fastidio oír palabra de Dios".[8] Consecuentemente, "todo era poco lo que hacían".[9] La herida de las guerras pasadas estaba todavía demasiado fresca.

Son muy escasos los datos que nos informan de la labor franciscana durante este periodo que podemos denominar tetzcocano y que coincide con aquella temporada en la que los indígenas *macehualtin* estaban, al decir de Gante, "como animales sin razón, indomables, que no los podíamos traer al gremio... ni a la doctrina, ni a sermón... sino que huían como salvajes de los frailes".[10] Creemos no alejarnos mucho de la verdad histórica al suponer que las actividades misioneras estuvieron virtualmente restringidas a adoctrinar al círculo reducido de la nobleza de la región, cuyo señor, Ixtlixóchitl, "les dio algunos niños hijos y parientes suyos" para su instrucción.[11] Sabemos que Juan de Tecto iba a la ciudad de México para solicitar "a algunos principales que le diesen sus hijos para los enseñar a leer y escribir" y que si "todo era poco lo que hacían en Tetzcoco, en México hicieron menos", debido a la séptima plaga que describe Motolinía.[12]

No obstante esta reacción fría y hostil de la mayor parte de la población indígena, los frailes no cejaron en su entusiasmo. Cierto que la historia no registra otra cosa que la conversión de la minoría nobiliaria de Tetzcoco como acontecimiento notable del periodo, pero esto no era todo. Estaba

7 MENDIETA, *op. cit.*, pp. 606, 215.

8 TORIBIO DE MOTOLINÍA, *Historia de los indios de la Nueva España*. México, Porrúa, 1969; p. 19.

9 MENDIETA, *op. cit.*, p. 606.

10 JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva Colección de documentos para la Historia de México. Códice franciscano. Siglo XVI.*. México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941; p. 206.

11 MENDIETA, *op. cit.*, p. 215.

12 *Ibid.*

en marcha otro trabajo de no menor importancia para la historia del país, a cargo de los mismos frailes: la alfabetización de la lengua náhuatl. Pero esto no nos incumbe por ahora.

Desde un punto de vista cronológico, pues, la educación de los hijos de caciques y principales fue la primera que se puso en práctica en Nueva España. A "algunos hijos de los principales" de Tetzcoco fue a quienes Pedro de Gante y sus compañeros recogieron para enseñarles "a leer y escribir, cantar y tañer instrumentos musicales, y la doctrina cristiana".[13] Conviene observar aquí que tal educación minoritarista hacia la sociedad indígena, coincidía con la política educativa de la Corona que, en las Leyes de Burgos del 23 de enero de 1513, disponía que se enseñara a un muchacho, "el que más hábil les pareciere, a leer y escribir las cosas de nuestra fe" y que "todos los hijos de los caciques... se den a los frailes de la orden de San Francisco... para que los dichos frailes los amuestren leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra fe".

Para la instrucción de los hijos de señores y principales, los franciscanos tuvieron a bien servirse del modo y la disciplina que habían regido antaño la institución mexica del *calmécac*.[14] En efecto, comparada con la enseñanza catequística de patio, a la que haremos pronto mención, la educación franciscana en las escuelas-monasterio nos recuerda la tradición del *calmécac*. Así, pues, los alumnos niños fueron sometidos al régimen de vida monacal de sus maestros. Se les enseñó a levantarse a medianoche a rezar los maitines de Nuestra Señora y, al amanecer, sus Horas. Hasta se les enseñó a disciplinarse con azotes por la noche y a orar mentalmente.[15] En el régimen de vida monástica nos inclinamos a vislumbrar la ingenua esperanza y el deseo de los frailes de que sus alumnos llegaron a mostrarse idóneos para la vida de religiosos, es decir, todo apuntaba a la formación del clero indígena.

13 *Ibid.*, p. 608.

14 BERNARDINO DE SAHAGÚN, *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México, Porrúa, 1969, 4 vols.; vol. III, p. 161.

15 *Ibid.*

Junto con el régimen de vida monacal, se les impuso a los niños alumnos un programa de estudio que no los dejaba ociosos un solo momento del día. Según la descripción de Mendieta, los niños no volvían a acostarse después de rezar los maitines, sino que eran conducidos al aula donde estudiaban hasta la hora de la misa. Después de esto, proseguían sus estudios hasta la hora de comer. Al terminar la comida descansaban un rato y luego volvían a estudiar a la escuela de donde salían hasta la tarde.[16] Intensa y hasta febril era, pues, la instrucción a que estaban sometidos los alumnos; su finalidad era desvincularlos y hacerles olvidar en lo posible las costumbres de sus antepasados. La vigilancia por parte de los misioneros para que los alumnos no tuviesen ningún contacto con el mundo exterior, era constante: "en todo el día no se apartaban de ellos algunos de los religiosos, trocándose a veces, o estaban allí todos juntos. Y esto era lo ordinario".[17] La enseñanza consistía en la lectura, escritura y canto de la doctrina cristiana; los alumnos aprendían a signarse y santiguarse, a rezar el Paternóster, el Ave María, el Credo y la Salve Regina y escuchaban las explicaciones de la existencia de un solo Dios, creador de todo; les eran referidos los goces del paraíso y los horrores del infierno, el misterio de la Encarnación y la figura de la Virgen María, como madre de Dios y abogada e intercesora del hombre ante Dios. Memoriosos "dóciles y claros" se mostraron los indígenas en general en el aprendizaje de estas disciplinas.

Sin embargo, el éxito más sorprendente que se obtuvo de esta educación intensiva de los hijos de señores y principales, no fue ni la alfabetización del idioma náhuatl ni la formación de buenos cantores y músicos provechosos para el culto de la iglesia, sino la conversión de los educandos en un medio eficacísimo para la promoción del apostolado y, al mismo tiempo, en una terrible arma ofensiva contra la religión prehispánica. De las escuelas-monasterio de los franciscanos empezaron a salir, a los pocos años de ser fundadas, cientos de

16 MENDIETA, *op. cit.*, p. 218.
17 *Ibid.*

muchachos que militaron activamente en el desmantelamiento de la sociedad de sus mayores. Con la aparición de tal juventud, la evangelización del país entró en una nueva etapa: dejó de ser solamente una acción ejercida desde afuera sobre el mundo indígena. La evangelización contó desde entonces con una especie de quinta columna, que arremetía desde adentro contra ese mundo, en colaboración con los religiosos.

Además de la elocuencia y la memoria, que de por sí la tradición educativa prehispánica había cultivado con esmero en los *calmécac,* los niños predicadores instruidos por los franciscanos tenían varias ventajas sobre sus maestros. Una de ellas era que disponían de mayor libertad de movimiento y podían ir "a todos los fines de esta Nueva España", sin preocuparse de si había monasterios en todos los lugares. Seguían para esto las rutas de los mercaderes que eran "los que calan mucho la tierra adentro".[18] Cabe, pues, suponer, que gracias a los niños el radio de la evangelización se extendió mucho, a la vez que allanó el camino de la conversión en los habitantes de lugares poco accesibles. Otra de sus ventajas sobre los frailes fue que siendo hijos de señores y principales, eran recibidos en sus pueblos de procedencia con respeto y, contando con la autoridad de sus padres, podían dar "orden cómo se juntasen (sus padres, parientes y vasallos) ciertos días para ser enseñados".[19] Como es lógico, sus palabras eran escuchadas atentamente por el auditorio.

Un segundo aspecto de los niños instruidos por los frailes tenía un carácter mucho más opresivo e implacable: eran jubilosos destructores de templos e ídolos y terribles delatores de la gente adúltera que practicaba clandestinamente la "idolatría". Pedro de Gante decía: "nosotros con ellos vamos a la redonda destruyendo ídolos y templos por una parte, mientras ellos hacen lo mismo en otra, y levantamos iglesias al Dios verdadero".[20] Esta campaña destructora de templos e

18 MOTOLINÍA, *op. cit.,* p. 19.

19 *Ibid.,* p. 258.

20 JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Bibliografía mexicana del siglo XVI.* México, Fondo de Cultura Económica, 1954; p. 104.

ídolos, iniciada como un acto de osadía por tres frailes el 1 de enero de 1525 en Tetzcoco,[21] fue proseguida victoriosamente por los muchachos que veían con "voces de alabanza y alarido de alegría" la caída de "los muros de Jericó", mientras quedaban "los que no lo eran espantados y abobados, y quebradas las alas, como dicen, viendo sus templos y dioses por el suelo".[22]

Conviene imaginar el efecto psicológico que estas escenas causaban en los indígenas mayores en cuyo pasado inmediato la destrucción del templo determinaba la suerte de los pueblos en las guerras: los que veían incendiado el suyo, la perdían, y el cautiverio de sus dioses en el *coacalco* de Tenochtitlan significaba su obediencia a la capital lacustre.[23] Los templos, que antaño habían sido el centro de su vida toda, ahora se convertían, a manos de sus propios hijos, en escombros. Una última resistencia del mundo mexica en vías de desmoronamiento se tradujo en la forma trágica de martirio que se aplicó a unos muchachos predicadores.[24]

Pero el ánimo exaltado de los muchachos neófitos no sabía detenerse. No contentos con la destrucción material de templos e ídolos, se hacían cargo también de descubrir y delatar las prácticas y costumbres recónditas de la idolatría que los mayores seguían practicando a espaldas de los frailes. Durante el día, iban de espionaje por donde había señales de ellas, y de noche, en plena celebración de banquetes, fiestas o areitos, caían con uno o dos frailes sobre los participantes y "prendíanlos a todos y atábanlos y llevábanlos al monasterio, donde los castigaban y hacían penitencia y los enseñaban la doctrina cristiana".[25] Estos cazadores de idólatras se hicieron temer tanto que poco después ya no necesitaban ir acompañados por frailes, ni en grupos numerosos. Bastaba con que fuesen en cuadrillas de diez o veinte para traer presos a cien

21 MOTOLINÍA, *op. cit.*, p. 22.
22 MENDIETA, *op. cit.*, p. 228.
23 SAHAGÚN, *Historia general...*, t. 1. p. 234.
24 MOTOLINÍA, *op. cit.*, pp. 176-181.
25 SAHAGÚN, *Historia general...*, vol. III, p. 163.

o doscientos culpables que entregaban a los frailes en los monasterios. Gracias a sus actividades policiacas, "nadie en público ni de manera que se pudiese saber osaba hacer nada que fuese de cosas de idolatría o de borrachera o fiesta".[26]

Junto con la destrucción de templos e ídolos y la delación de prácticas idolátricas, los muchachos predicadores lanzaron una tercera ofensiva contra el mundo religioso prehispánico. Nos referimos a la muerte violenta que infligieron a un sacerdote del dios Ometochtli, unos jóvenes de Tlaxcala recién instruidos por los primeros franciscanos que llegaron a esa región. Dice Motolinía que al ver caer muerto a pedradas al sacerdote pagano,

> todos los que creían y servían a los ídolos y la gente del mercado quedaron espantados, y los niños muy ufanos... En esto ya habían venido muchos de aquellos ministros muy bravos y querían poner las manos en los muchachos, sino que no se atrevieron... antes estaban como espantados en ver tan grande atrevimiento de muchachos.[27]

Se suele hablar del trauma de la derrota militar sufrida por el pueblo mexica. No vamos a la zaga en reconocerlo y compartimos plenamente esa opinión. Pero creemos que incidentes como el de Tlaxcala fueron tanto o más traumáticos que la derrota militar, habida cuenta de la inigualable importancia que tenía la religión en el mundo mexica. Sólo una religión pudo dar a otra un golpe decisivo y en forma impresionante e implacable.

La enseñanza catequística de patio

El número creciente de indígenas conversos obligó a los misioneros a imaginar diversas fórmulas litúrgicas sencillas para atender grandes concentraciones de fieles. Una de ellas

26 *Ibid.*, p. 164.

27 MOTOLINÍA, *op. cit.*, pp. 174-76.

fue la simplificación del bautismo que dio lugar a una polémica entre los franciscanos y los dominicos. El desafío de los muchos fieles planteó a los misioneros el problema de cómo ir afianzando el cultivo de la nueva fe, una vez lograda la conversión mediante el bautismo. El único recurso que podía asegurar el cultivo era, en opinión de todos, las continuas clases de catecismo, dirigidas particularmente a los niños. Así pues se ideó y organizó un sistema de instrucción en masa que se practicaba en las explanadas de las iglesias, llamadas por lo general atrio o patio. Mendieta los describe de esta forma:

> Todos los monasterios de esta Nueva España tienen delante de la iglesia un patio grande, cercado, que se hizo principalmente y sirve para que en las fiestas de guardar, cuando todo el pueblo se junta, oigan misa y se les predique en el mismo patio... los patios (están) muy barridos y limpios... generalmente adornados con árboles puestos por orden y en ringlera.[28]

El patio, que constituye la novedad más asombrosa en el conjunto arquitectónico religioso de Nueva España, sin paralelismo en España ni en el resto de Europa, fue fruto de una síntesis de modelos antiguos para dar satisfacción a las demandas nuevas, peculiares del país.[29] Fue un intento de solución al problema de la enorme desproporción numérica entre ministros de la Iglesia y fieles, que jamás se ha solucionado en forma debida en Hispanoamérica. Ya bien entrada la segunda mitad del siglo XVI, la mayoría de los monasterios era habitada todavía por tres o cuatro frailes en cada uno.[30]

28 MENDIETA, *op. cit.*, pp. 418-19.

29 JOHN MCANDREW, *The Open-Air Churches of Sixteenth Century Mexico*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1965; p. 202.

30 De acuerdo con la relación franciscana compuesta en 1585, de los 67 monasterios pertenecientes a la provincia del Santo Evangelio, sólo los siguientes contaban con un personal superior a cuatro: México (70), Puebla (40), Cholula (22), Toluca (20), Xochimilco (20), Cuamantla (10), Tlaxcala (8), Çuauhnahuac (6), Huexotzingo (6), Tetzcoco (6), Tlatelolco (6), Tacuba (5), Tulancingo (5).

Otro tanto podría afirmarse de las otras órdenes. Sólo una obra de adaptación a la realidad como el patio, provisto de una capilla abierta dispuesta de tal modo que "mientras el sacerdote celebra el divino sacrificio, puedan oírle y verle sin estorbo los innumerables indios que se juntan aquí los días festivos", podía aliviar un poco esa desproporción.[31]

Según la tradición cristiana, el celebrar la misa al aire libre constituye un caso excepcional, pero en la realidad novohispana se exigía que este modo excepcional se hiciera normal.

En el patio tenía lugar también la enseñanza de los rudimentos de la doctrina cristiana para los hijos de la gente común.

Disponemos de una buena descripción de la época sobre cómo se llevaba a cabo dicha enseñanza catequística en el patio:

> ...cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias los niños hijos de la gente plebeya, que ellos llaman macehuales, y las niñas hijas de macehuales y principales y luego de mañana antes que se diga la misa, los cuentan y buscan por sus barrios y tribus, según están repartidos; y después de misa (la cual entre semana siempre se dice de mañana por las muchas ocupaciones que tienen los religiosos), luego se reparten por el patio asentados en diversas turmas, conforme a lo que cada uno ha de aprender, porque a unos, que son los principiantes se les enseña al *Persignum* y a otros el Paternóster y a otros los mandamientos, según que van aprovechando; y vanles examinando y requiriendo para subir de grado y cuando ya saben toda la doctrina y dan buena cuenta de ella, tiénese cuidado de despedirlos y enviarlos a sus casas para que los varones ayuden a sus padres en la agricultura o en los oficios que tuvieron, y las muchachas tengan compañía a sus madres y aprendan los oficios mujeriles que han de servir a sus maridos.[32]

31 FRANCISCO CERVANTES DE SALAZAR, *México en 1554 y túmulo imperial*. México, Porrúa, 1968; p. 51.

32 GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección... Códice franciscano...*; p. 56.

Enseñanza práctica con miras a la capacitación profesional

Arriba se vio la concisión conque Acosta señaló que antes de cristianizar a los indígenas había que humanizarlos, esto es, enseñarlos a vivir con "policía y buenas costumbres". Parte importante de esta "humanización" era que los naturales, una vez sometidos al sistema político, económico y social de los europeos, aprendieran, con gusto o sin él, a vivir con arreglo a los cánones de vida de ese sistema. De lo contrario, comprometerían su porvenir y serían condenados inexorablemente a tener una existencia marginal dentro del aparato comunitario de nuevo cuño. Uno de los cánones del sistema era que cada quien supiera ganarse la vida ejerciendo algún oficio, cobrando por la prestación de algunos servicios y pagando la satisfacción de sus necesidades con el dinero antes devengado. Se trataba, en una palabra, de incorporar a los naturales al sistema económico monetario de tipo europeo. Esto suponía, claro está, un adiestramiento que preparase al indígena para la vida del ciudadano, sin lo cual, la integración de aquél a la vida novohispana, carecería de fundamento.

Así, hacia 1530, comenzó la enseñanza de oficios mecánicos y artes para los "mozos grandecillos" que antes hubieran aprendido bien la doctrina. Es francamente impresionante la variedad de los oficios que se enseñaban en establecimientos como el fundado por Pedro de Gante en el recinto de la capilla de San José. Según Mendieta, al poco tiempo empezaron a salir de ese plantel mecánico aprovechados sastres, zapateros, carpinteros, lapidarios, orfebres, canteros, alfareros, teñidores, curtidores, fundidores de campana, herreros, bordadores, pintores y escultores, y otros oficiales y artistas, unos perfeccionados en los oficios tradicionales del país, otros adiestrados en los introducidos recientemente desde Europa. Fuera de la escuela esperaba a los egresados una gran demanda, ya que los artículos traídos de Europa eran escasos y caros. Tanto los civiles como los eclesiásticos acudían a sus técnicas y obras. Del alto nivel técnico alcanzado por estos indígenas escribió Zumárraga al Emperador el 25 de noviembre de 1536:

"tengo trece oficiales indios que es maravilla de ver lo que hacen de sus manos y cómo lo toman y saben en dos años labrar imágenes".[33]

Los franciscanos no fueron los únicos impulsores de la capacitación profesional entre los indígenas. Sabemos que la introducción de la técnica de cerámica de Talavera de la Reina en Puebla de los Ángeles, se debió a los dominicos.[34] También los agustinos se esforzaron en el adiestramiento de los michoacanos y enviaron algunos a México para que se instruyeran en oficios, o invitaron maestros de otras partes para que enseñaran sus técnicas a los naturales. En Tiripitío, sobre todo, se fomentaron diversos oficios tales como la sastrería, la carpintería, la herrería, la pintura y la cantería. Tiripitío se convirtió en un pueblo-escuela de muchos oficios para los habitantes de otros pueblos de Michoacán. Sus oficiales eran tan solicitados por todas partes que, una vez marchados, ya no volvían a su pueblo de origen.[35]

La capacitación profesional de los indígenas, no fue obra exclusiva de los frailes tampoco. Fue un tema de interés y de preocupación incluso para las autoridades seglares. Sabemos, por un lado, que Zumárraga volvió a Nueva España trayendo consigo a "treinta hombres oficiales, los más de ellos casados con sus mujeres y casas e hijos para vivir y permanecer en ella".[36] Por otro lado, el virrey Mendoza pudo escribir a su sucesor Velasco:

> Yo he procurado que haya oficiales indios en todos los oficios de esta república, y así viene a haber gran cantidad de ellos... he proveído que particularmente examinen los indios

33 Mariano Cuevas, *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México.* México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1914; p. 60.

34 Robert Ricard, *La conquista espiritual de México.* México, Jus, 1947; p. 385.

35 *Crónicas de Michoacán,* F. Gómez Orozco, ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1940; p. 65.

36 Alberto María Carreño, *Un desconocido cedulario del siglo XVI.* México, 1944; pp. 95-6.

y españoles en aquellas cosas que saben bien y de aquello les den título y permitan que tengan tiendas, porque haya más oficiales y no haya tanta carestía.[37]

Se ve que el Virrey no sólo tuvo cuidado en el fomento de los oficiales indígenas, sino que les dio orden de buen ejercicio, al establecer un sistema de inspección oficial, concediéndoles título, para honrarlos. A tal buena diligencia del Virrey siguieron también los oidores que el 30 de marzo de 1531 escribieron a la Emperatriz: "Y uno de los principales intentos que tenemos para la perpetuidad de todo es enseñarlos (a los naturales) a vivir políticamente. Y aun nos hemos puesto en pedir a los señores indios de esta ciudad que nos den mancebos hábiles para los poner con oficiales castellanos en todos oficios para aprendices, como se hace en esos reinos, dándoles a entender cómo después que sean maestros ganarán como cristianos y serán honrados." [38]

Educación de las niñas indias

Para consolidar y perpetuar el fruto inicial de la conversión de los indígenas y hacer arraigar de verdad el cristianismo en el país, imprescindible era cristianizar a la familia, última célula de la sociedad humana. Desde luego, el propósito tenía que contar mucho con la colaboración de la mujer, sin cuya formación todo esfuerzo a tal efecto quedaría muy inseguro de fruto. De aquí la importancia indiscutible de la educación de las mujeres indias, en particular, de las niñas, madres de futuras generaciones.[39] De esto fueron, des-

[37] *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y colonización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía;* vol. VI, p. 504.

[38] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga.* México, Porrúa, 1947; 4 vols.; vol. II, p. 288.

[39] La descripción atiende únicamente a la educación de niñas indígenas; no incluye la de mestizas y criollas.

de un principio, muy conscientes los religiosos e intentaron hacer cuanto les fue posible para atenderla.

Lo que se hizo con tal propósito en los primeros años de la evangelización fue la enseñanza de la doctrina en los patios de las iglesias: "cada día en amaneciendo se juntan en los patios de las iglesias... las niñas hijas de macehuales y principales". A diferencia de los niños, "las niñas todas, así hijas de mayores como de menores, indiferentemente se enseñan en la doctrina cristiana por sus corrillos, repartidas por su orden".[40] El mismo cronista prosigue su descripción, diciendo que las niñas tenían por maestras ayudantes a unas viejas que sabían "otras oraciones de coro y maneras de rezar en sus cuentas". También las muchachas mayores se hacían cargo de enseñar a sus compañeras menores. Las educandas seguían esta instrucción de la doctrina en los patios hasta que se casaban. Todo esto recuerda la educación femenina prehispánica atendida por las *cuacuacuiltin* o *ichpochtiachcauhtin.*

Durante los primeros años, los religiosos tuvieron que conformarse con este tipo de educación femenina, ciertamente muy deficiente para lograr su objetivo final, dejando el resto al cuidado de las madres en el hogar para que "las muchachas tengan compañía a sus madres y aprendan los oficios mujeriles con que han de servir a sus maridos".[41] Mayor intervención de los religiosos era por de pronto imposible tanto por falta de religiosas cuanto por la costumbre indígena de que las niñas de *macehualtin* se ocupaban desde muy pequeñas en ayudar a sus madres en faenas domésticas y que las de principales se educaban encerradas en casa bajo una estricta vigilancia de sus padres. Ni el dominio político español era aún lo suficientemente fuerte para facilitar mayor penetración del cristianismo en el seno de la familia indígena. Sin embargo, ya en 1529 la educación femenina entraba en una fase más avanzada, contando con una casa de recogi-

40 MENDIETA, *op. cit.*, p. 419.

41 GARCÍA ICAZBALCETA, *Nueva colección... Códice franciscano...*, p. 56.

miento y doctrina para niñas y mujeres mayores, descrita por Zumárraga el 27 de agosto de dicho año en la siguiente forma: "En la ciudad de Tetzcoco... está una casa muy principal con gran cerca, que los padres custodio y guardianes de San Francisco muchos días ha que dedicaron para encerramiento a manera de monasterio de monjas, y en éste hay mucha cantidad de mujeres doncellas y viudas, hijas de señores y personas principales, y de otras que de su voluntad quieren entrar en aquel encerramiento y mejor se inclinan a querer deprender la doctrina cristiana; que aunque no son monjas profesas... hay clausura... y aquel monasterio y mujeres tiene a cargo una matrona, mujer honrada, de nuestra nación y de buen ejemplo." [42]

Zumárraga se presenta también como gran propulsor de la educación femenina. Su venida a México (1528) significó un paso adelante digno de mención en la materia. Como cabeza de la nueva iglesia fue un observador más penetrante que los religiosos del valor que pudiera tener el papel de la mujer en la formación de la nueva cristiandad novohispana.[43] No pudo contentarse con la simple enseñanza de la doctrina en los patios, sino que, aprovechando la tradición mexica conservada en la mencionada casa de Tetzcoco, se propuso hacer cabal y completa la educación femenina con miras a formar muchachas verdaderamente cristianas, apartándolas de la indeseable influencia de sus madres en el ámbito familiar. La realización de tal propósito requería colaboración de mujeres competentes y de buena disposición. Zumárraga informó de esta necesidad a la Emperatriz, quien tomó muy a pecho la propuesta del obispo.[44]

[42] GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga,* II, p. 199.

[43] Más tarde la carta colectiva de los obispos de Nueva España de fecha 30 de noviembre de 1537 dice: "y pues de las niñas tengan también cuidado sus padres espirituales que somos los obispos". *Ibid.,* III, p. 114. Para los frailes de estricta observancia del siglo XVI, la instrucción de la doctrina en los patios era lo máximo que podían hacer en la educación de niñas.

[44] El primero que hizo tal propuesta no fue Zumárraga, sino Rodrigo de Albornoz, que escribió el 15 de diciembre de 1525 lo siguiente:

La Emperatriz, diligente, reclutó seis mujeres que le parecieron idóneas para la misión y a fin de favorecerlas despachó el 12 de julio de 1530 una real cédula en la que expresó: "deseando que los naturales de la dicha tierra, así hombres como mujeres, sean instruidos en las cosas de nuestra santa fe católica, por todas las formas que para ello se pudieren hallar, y ha parecido que será cosa conveniente que haya casa de mujeres beatas para que con ellas se rijan las niñas y doncellas que tuvieren voluntad para ello, y como veréis van al presente seis beatas, [a] las cuales habemos hecho algunas limosnas, así para sustentamiento como para las casas en que han de morar. Por ende yo vos mando que tengáis cuidado cómo sean bien tratadas y favorecidas y que veáis cómo la casa en que hubieren de estar sea lo más cerca que se pueda de la iglesia mayor de México".[45] Los documentos las llaman "beatas" o "emparedadas".[46] Eran mujeres de la tercera orden de San Francisco.

Al parecer, eran unas mujeres muy animosas y emprendedoras. Llegadas a Nueva España a principios de 1531, ya para 1534 habían desarrollado sus actividades fundando colegios o casas de doctrina para niñas en México, Tetzcoco, Otumba, Tepepulco, Huexotzingo, Tlaxcala, Cholula y Coyoacán,[47] y esto sin desanimarse por el mal cumplimiento de la provisión real a su favor.[48] Una de ellas, Catalina de Bus-

"y otro tanto podría V.M. mandar para un monasterio de mujeres en que se instruyan las hijas de los señores principales y sepan la fe y aprendan hacer cosas de sus manos. GARCÍA ICAZBALCETA, *Colección de documentos*... México, Porrúa, 1971; 2 vols. I, p. 501.

[45] VASCO DE PUGA, *Provisiones, cédulas, instrucciones para el gobierno de la Nueva España*. Madrid, Cultura Hispánica, 1945; fol. 42.

[46] "Beatas" se llamaban aquellas que vivían en sus casas particulares y "emparedadas" eran las que llevaban vida comunitaria. (Comunicación personal de Lino Gómez Canedo.)

[47] ROBERT RICARD, *op. cit.*, p. 380.

[48] JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA, *Obras de*... México, Imprenta de Victoriano Agueros, 1896-1899; 10 vols. II, p. 429. La real cédula de fecha 27 de noviembre de 1532 se dirige a la Audiencia de Nueva España diciendo: "Juana Velázquez, beata, por sí y en nombre de las otras beatas sus compañeras... que por nuestro mandado fueron a esa

tamante, se empleó en la empresa con un entusiasmo poco frecuente, puesto que por su propia iniciativa se marchó a España en 1535 con el propósito de reclutar nuevas compañeras y volvió a fines del mismo año a México con tres mujeres de la misma condición y voluntad. En Sevilla había entonces muchas casas de "emparedamiento" y de "beaterios".

Por otra parte, Zumárraga, a quien no agradaba la actitud poco obediente de estas beatas, aprovechó su estancia en España para conseguir maestras de otro tipo: seglares. Ayudado por la Marquesa del Valle logró reclutar ocho mujeres dispuestas a marcharse a Nueva España a trabajar en la educación de niñas indias. Entre ellas había algunas casadas cuyos maridos se pasaron también al campo de trabajo de sus esposas. Desde luego, la Corona no olvidaba favorecerlas, despachando una real cédula a tal propósito.[49]

tierra a administrar y enseñar nuestra santa fe a las niñas hijas de los caciques y personas principales de esa tierra... me suplicó y pidió por merced fuese servida de mandar que con toda brevedad se hiciese y edificase dicha casa, y, porque así se hiciese, les diese licencia para que pudiesen demandar limosna en la dicha ciudad y provincias, porque muchas personas tienen voluntad de las ayudar para que se haga la dicha casa, y como no tienen licencia para la pedir, se deja de hacer a cuya causa la dicha casa está por hacer... Por ende yo os mando que luego veáis lo susodicho y lo proveáis como os pareciese y viéredes que más convenga al servicio de Nuestro Señor y nuestro y buen acogimiento de las dichas beatas, de manera que la dicha casa se haga y acabe con brevedad..." GENARO GARCÍA, *El clero de México durante la dominación española.* México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1907; pp. 18-9.

49 "Rey. Nuestros oficiales de la Nueva España. El reverendo in Christo... Zumárraga, obispo de México, se ha encargado de llevar a esa tierra ocho mujeres para que entiendan en la instrucción y enseñanza de las niñas indias, a las cuales hemos mandado proveer de ciertas cosas. Por ende yo vos mando que de cualesquier maravedís y oro del cargo de vos, el nuestro tesorero, déis y paguéis a cada una de las seis *(sic)* mujeres que el dicho obispo de México llevare a esa Nueva España cuatro pesos de oro que les mandamos dar para con que mejor se puedan de presente proveer de lo necesario... Fecha en Toledo a 21 días del mes de mayo de 1534." ALBERTO MARÍA CARREÑO, *Un desconocido cedulario...,* p. 95.

Hay testimonio de que parte de estas maestras seglares también se mostraron competentes en cumplir con su misión docente. La Emperatriz escribió a Zumárraga el 3 de septiembre de 1536, diciendo: "Holgado he de lo que decís que Diego Ramírez y su mujer, uno de los casados que llevasteis con vos, haya aprobado mejor que ninguno de los otros, pues decís que él tiene escuela de indios, y ella con sus hijos han aprendido la lengua y leen bien y enseñan [a] las mujeres indias que se andan en pos de ella y aprovecha *(sic)* mucho. Vos gelo agradeced de mi parte y les encargad que lo continúen, que en ello me servirán." [50] Es interesante observar que incluso el marido de la maestra se convirtió en maestro enseñando a su vez a indios. Lo transcrito nos induce a suponer que Diego Ramírez tenía escuela independiente de las de los religiosos. Aquí tenemos, pues, testimonio de la existencia de un maestro civil instruyendo a los indios.

La educación femenina, "otro cuidado que le atravesaba (a Zumárraga) el corazón de lástima",[51] perseguía dos finalidades. La una era formar buenas cristianas que, después de casadas, "enseñasen a sus maridos y casas las cosas de nuestra santa fe y alguna policía honesta y buen modo de vivir",[52] o también preparar consortes dignas para "los muchachos que se crían en los monasterios".[53] La otra consistía en proteger la honra de niñas de una persistente costumbre prehispánica —un "nefando crimen", según tachan los obispos— conforme a la cual "a los principales holgazanes... les hacen presentes de las hijas los mismos padres, y las madres mismas se las llevan como frutas ordinariamente, y ellos las tienen encerradas en lugares subterráneos y escondrijos donde nadie las puede ver, ni las dejan salir a oír doctrina ni recibir bautismo".[54] En resumen, el poner a salvo la honra de niñas, instruirlas en la fe cristiana, educarlas en la forma de vida fa-

50 *Ibid.*, p. 106.

51 GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga,* IV, p. 127.

52 *Ibid.*, III, p. 107.

53 *Ibid.*, p. 130.

54 *Ibid.*, p. 131 y IV, p. 127.

miliar europea y casarlas, "con las bendiciones de la Iglesia", con los muchachos educados por los religiosos, era lo que se proponía conseguir, creyéndose que "de esta manera... se plantaría la cristiandad".[55] Cierto que sólo hecho esto se completaba la obra educativa de los misioneros.

Para hacer realidad este pensamiento educativo, Zumárraga trabajó con todo empeño. Ya para la segunda mitad de 1536, se habían fundado varias casas a tal efecto. Lo verifica la antes citada real cédula del 3 de septiembre del mencionado año: "he holgado de lo que decís que hay grandes congregaciones de niñas y muchachas hijas de caciques y principales en ocho o diez casas de trescientas y cuatrocientas en cada una, que aprenden y dicen muy bien la doctrina cristiana y horas de Nuestra Señora como monjas a sus tiempos en tono... y que doctrinadas y enseñadas las que tienen edad las casáis con los muchachos que así criais".[56] Lo mismo reiteran la carta colectiva de los obispos del 30 de noviembre de 1537, y otra del propio Zumárraga del año siguiente.[57] La colectiva se propone que la obra se extienda, ayudada "de la mano poderosa de V.M.", a los otros obispados. Lo ideal sería, según los obispos informantes, "que en cada diócesis hubiese a lo menos una casa principal como monasterio encerrado, de donde saliesen maestras para las otras casas".[58] En una palabra, la educación femenina debería tener la misma organización y la misma escala nacional que la masculina provista del Colegio de Tlatelolco y sus afines propuestos.[59]

Una nota desconcertante frente a un ideal tan ambicioso de la educación de niñas indias fue su materia de enseñanza. Según se desprende de las fuentes, se limitaba prácticamente a la instrucción religiosa y enseñar a guardar la honestidad

[55] *Ibid.*, III, p. 131.
[56] CARREÑO, *op. cit.*, p. 106.
[57] GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga*, III, p. 114 y IV, p. 167.
[58] *Ibid.*, III, p. 114.
[59] *Ibid.*, p. 106.

y algunos trabajos manuales propios de la mujer. Se les enseñaban, dice un cronista, "con la doctrina cristiana, los oficios mujeriles de las españolas y manera de vivir honesta y virtuosamente".[60] Otro cronista reconoce que "estas niñas no se enseñaban más de para ser casadas, y que supiesen coser y labrar, que tejer todas lo saben, y hacer telas de mil labores".[61] Aunque García Icazbalceta supone que "algunas sabían leer".[62] Así que con Ricard podríamos decir que "no se trataba de formar mujeres instruidas, por rudimentaria que fuera la instrucción, sino de proteger a las jóvenes indias del comercio que sus padres eran los primeros en hacer, y prepararlas para los deberes del matrimonio, haciendo de ellas buenas esposas y buenas madres".[63] Advertimos que no será justo criticar a los obispos y a las maestras por esto, ya que ésta era la educación de mujeres generalmente dada en la época y aun mucho después.

La educación de niñas indias tampoco pudo llevarse adelante libre de dificultades. La primera era cómo obtener maestras adecuadas. Arriba hemos visto que tanto entre las beatas enviadas por la Emperatriz como entre las seglares traídas por Zumárraga no dejaba de haber maestras competentes. Pero su estado de no profesas daba motivo a que las más de ellas obrasen con libertad, rechazando la intervención de los religiosos[64] o desconociendo advertencias de Zumárraga

60 MENDIETA, *op. cit.*, pp. 482-83.

61 MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

62 GARCÍA ICAZBALCETA, *Obras...*, I, p. 184.

63 ROBERT RICARD, *op. cit.*, p. 381.

64 La real cédula del 27 de noviembre disponía: "Juana Velázquez, beata, por sí y en nombre de las otras beatas, sus compañeras... me hizo relación... que, pues ellas no son religiosas ni están sujetas a visitación, siendo mujeres honestas, me suplicó y pidió por merced mandase que no fuesen visitadas por los frailes de la Orden de San Francisco ni las pusiese en estricta regla, proveyendo que fuesen visitadas por vosotros (presidente y oidores de la Audiencia) y que los dichos frailes no tuviesen qué hacer en la visitación de la dicha su casa... Por ende yo vos mando que si las dichas beatas no tienen dada obediencia a ninguna orden o religión, proveáis que de aquí en adelante no sean más

y la tradición mexica de educar niñas. Esto último daba lugar a un efecto muy inconveniente para la obra en el ánimo de los padres de sus alumnas. Algunas de las maestras se preocupaban más que nada por "sus hijos que trajeron y que se les han venido" y "enfardelan para se volver en Castilla";[65] otras no guardaban vida recogida, por mucho que se la mandaba Zumárraga so pena de excomunión, y salían a fuera, "diciendo que ellas no son esclavas que han de trabajar en balde... y quejándose andando de casa en casa que las matan de hambre, proveyéndolas yo (Zumárraga) de todo lo que puedo y [es] necesario";[66] otras abandonaban las escuelas, "porque las aventajan partidos en casas de seglares".[67] En fin, Zumárraga tuvo que presentar al Emperador una queja acerca de estas maestras, diciendo: "las que hasta ahora han venido por la mayor parte no se aplican ni se humillan a las enseñar y tratar como ellas lo han menester según su condición y manera, midiéndoles el seso y capacidad, ni tienen el recogimiento y honestidad que tendrían las religiosas, que acá es más necesaria a los ojos de los padres".[68]

La segunda dificultad era la mala disposición que, en relación con lo que queda arriba expuesto, mostraban los señores y principales en entregar sus hijas a las casas de doctrina: "los naturales huyen y excusan, cuando pueden, de traer ahí a sus hijas".[69] Las fuentes la atribuyen a la falta de recogimiento de las propias maestras y a la indisposición de las casas "donde no hay guarda ni encerramiento ni paredes altas".[70] Recordemos el acto desaforado del oidor Delgadillo, quien mandó sacar a la fuerza "dos indias hermosas"

visitadas por los dichos frailes franciscanos, no embargante cualquier carta y provisión que en contrario haya, y vosotros proveeréis lo que os pareciere que conviene para que no sean visitadas y miradas." GENARO GARCÍA, *op. cit.*, pp. 33-4.

65 GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga,* IV, pp. 128, 122.

66 *Ibid.*, p. 128.

67 *Ibid.*, III, p. 107.

68 *Ibid.*, IV, p. 128.

69 *Ibid.*, III, p. 118.

70 *Ibid.*, p. 107.

de la casa de Tetzcoco.[71] En el caso concreto de la ciudad de México, la disposición real de que la casa de doctrina para niñas se construyese "lo más cerca que ser pueda de la iglesia mayor" resultó totalmente contraproducente, ya que a los señores y principales, "más sospechosos que españoles", no les gustaba que la casa de recogimiento para sus hijas estuviese "en lugar y parte tan pública", pues "en su gentilidad las solían tener encerradas y como nadie las viese".[72] De aquí una resistencia tan fuerte y tan pertinaz de los mismos a encomendar sus hijas a la escuela, que Zumárraga, perdida la paciencia, hasta decía que habría que "ahorcar [a] los más de los caciques" a menos que se confiriese a alguien poder especial con el que quitarles a la fuerza las hijas.[73] A lo cual, sin embargo, respondían los caciques rehusándose a ofrecer provisiones a la escuela: "somos certificados —informaban al Emperador los obispos—, que aun vuestro visorrey con la Audiencia no basta para acabar con los padres de las niñas que están en las casas a la doctrina, que las provean de lo necesario ni de un poco de maíz, como las dan de mala gana, porque no se las pidan y se las vuelvan".[74] Tal vez quepa pensar en otro motivo más profundo para explicar tal resistencia de los padres indígenas. Haremos alusión a esto más tarde.

El remedio, pues, con que los obispos pensaron poder combatir toda esta oposición de los señores y principales a la educación de sus hijas en las casas de doctrina, fue "construir casas encerradas con buenas paredes y guarda... en sitio que esté entre los mismos indios, no entre los españoles", habitadas por "algunas monjas profesas que guarden clausura y no salgan", y asegurar su subsistencia con la concesión real de algún pueblo.[75] La Corona solucionó el problema de sustento, concediendo a tal efecto el pueblo de Ocuituco propues-

[71] *Ibid.*, II, p. 199.
[72] *Ibid.*, III, pp. 107-8.
[73] *Ibid.*, IV, p. 122.
[74] *Ibid.*, III, p. 117.
[75] *Ibid.*, pp. 108, 131.

to por Zumárraga: "lo mismo os parece —decía la real cédula del 23 de agosto de 1538 a los obispos de Nueva España—, que se debe hacer para las niñas que están en las casas donde las doctrinan, que también hay otra persona que dejará otro pueblo que tiene encomendado para que se les dé de él maíz y sendas mantas cada año, y que al tiempo de su desposorio les dará en ajuar una carga que son veinte mantas. Ya escribo al virrey que aplique estos dos pueblos al dicho Colegio (de Tlatelolco) y para las dichas niñas por el tiempo que fuere nuestra voluntad".[76] En cambio, el envío de monjas profesas fue negado por la Corona, que contesta en la misma cédula en el siguiente tenor: "Decís que os parece cosa provechosa y muy necesaria para la instrucción de los hijos de los naturales que haya en esa ciudad de México un monasterio de monjas profesas de la manera que están en estos Reinos. Me ha parecido que por ahora no debe haber en las Indias monasterios de monjas, y aun hoy he mandado que no se haga ninguno." [77] La decisión fue consecuencia de un consejo que había dado sobre el particular el ex presidente de la Audiencia, Ramírez de Fuenleal.[78] Tuvo que ser un golpe decisivo al plan que ideaba Zumárraga y al ánimo con el que hasta entonces lo había promovido. En vista de tal actitud de la Corona, el obispo vio imposible llevar adelante la educación de niñas indias. No volvió a hablar de ello, sino años después para informar al príncipe Felipe del cierre de las casas de doctrina para niñas.

Cabe señalar varias causas por las que la educación femenina se vino abajo al cabo de unos diez años de esfuerzos de sus propulsores.[79] Entre las más graves figura, por supuesto, la mencionada decisión negativa que la Corona había tomado en el envío de monjas profesas como maestras. A buen seguro que tal envío, de efectuarse, hubiera alentado

76 GENARO GARCÍA, *op. cit.*, p. 53.

77 *Ibid.*, pp. 49-50.

78 "Religiosas de voto no conviene que las haya al presente, a mi parecer", contestó Ramírez de Fuenleal.

79 MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

a su protector principal, Zumárraga, a esforzarse por proseguir, desafiando otros estorbos, la obra, que ya hasta entonces se había mantenido a duras penas gracias a su diligencia.[80] La negativa de la Corona le decidió a abandonarla.

También la epidemia de 1545 se sumó para arruinar la empresa. Zumárraga escribió al príncipe Felipe el 4 de diciembre de 1547, informándole de que "la casa en que se solían doctrinar las niñas hijas de caciques y principales totalmente quedó yerma".[81]

Sin embargo, conocemos otras palabras que el mismo obispo había escrito a Felipe el 2 de junio de 1544, en las cuales nosotros creemos ver la más decisiva de todas las causas que acabaron con el efímero ensayo de educación de niñas. Son las siguientes: la instrucción de las hijas de caciques en la doctrina cristiana "ha cesado por lo que la experiencia ha mostrado, por consejo de los religiosos, porque los indios ni los que se crían en los conventos rehusaban de casar con las doctrinadas en las casas de niñas, diciendo que se criaban ociosas y a los maridos los tendrían en poco, ni los querrían servir según la costumbre suya [de] que ellas mantienen a ellos, por haber sido criadas y doctrinadas de mujer de Castilla".[82] La cosa está clara. Las niñas criadas por maestras españolas no servían para la vida de matrimonio de indígenas, y por consiguiente no eran solicitadas siquiera por los muchachos educados por los religiosos, quienes, al casarse con ellas habían de ser núcleo indígena de la cristiandad novohispana. Ciertamente la materia de enseñanza para niñas no era solamente la instrucción de la doctrina y el aprendizaje de algunos trabajos manuales para la mujer, sino que incluía el aprendizaje del modo de vida europeo. Es de suponer que éste era lo que hacía indeseables a las muchachas de las casas de doctrina. Pero, ¿qué parte del modo de vivir europeo daba lugar a que los muchachos rehusasen de casarse con las indias adoctrinadas? La cita transcrita dice que ellas "no

80 GARCÍA ICAZBALCETA, *Don fray Juan de Zumárraga,* III, p. 117.
81 *Ibid.,* IV, p. 205.
82 *Ibid.,* pp. 177-8.

los querrían servir según la costumbre suya [de] que ellas mantienen a ellos". Recordemos que en el México antiguo la vida material del hombre, sobre todo de los grupos dominantes, dependía de la labor de la mujer. La poligamia mexica era, antes que consecuencia de la concupiscencia de los señores, una institución de carácter económico. Ante los reproches de los misioneros, la defendían los indígenas, diciendo que la practicaban "porque no tienen otra renta sino lo que las mujeres les ganan con su labor para se mantener y en satisfacción de sus trabajos les pagaban con sus mismos cuerpos, y que no pueden dejar esta ley en que fueron criados".[83]

Siendo en su mayoría hijos de caciques y principales que no podían "dejar esta ley" ancestral, los muchachos educados por los religiosos tampoco podían desprenderse tan fácilmente de ella. En este aspecto la educación en los conventos no lograba transformarlos nada. En el momento de escoger su consorte, los muchachos se mantenían enteramente fieles a las costumbres de sus antepasados. Frente a esto, se supone que las maestras españolas infundían en la mente de sus alumnas un concepto totalmente distinto, de acuerdo con el cual el marido era responsable de la subsistencia de la mujer e hijos. Era un concepto, claro está, que liberaba a la mujer mexica de las pesadas cargas que la usanza tradicional del país le imponía. De modo que lógico era que a diferencia de los muchachos, las muchachas no quisiesen volver, al contraer matrimonio, al modo de vivir antiguo, en el que tomaban sobre sí el trabajo de sustentar a su marido. Los intereses de ambos lados eran ahora totalmente incompatibles. Las muchachas de las casas de doctrina eran unas que no habían "tenido compañía a sus madres" ni habían "aprendido los oficios mujeriles con que habían de servir a sus maridos". Un ejemplo de choque irreconciliable entre los dos mundos. Nosotros diríamos que en esto reside muy probablemente la verdadera causa de la porfiada resistencia de los caci-

83 *Ibid.*, p. 239.

ques y principales a encomendar sus hijas a la educación en casas de doctrina. Ellos preveían claramente el efecto peligroso que sus propias hijas podían sacar de tal educación. Ésta podía destruir todo el fundamento de su vida económica.

Antes de sobrevenir el azote de la epidemia de 1545, la educación de niñas indias se había dado por terminada. En la citada carta de 1544, decía Zumárraga al príncipe Felipe lo siguiente: "y así habiendo cesado por la mayor parte la dicha crianza y doctrina, se han ido casi todas a casa de sus padres y ya no hay en la casa más de cuatro o cinco indias mayores, y una de las mujeres que la Emperatriz [envió], que ahora residía en la dicha casa, que se dice Ana de Mesto, se va a Sevilla para no volver acá en esta flota, y así queda la casa despoblada".[84] El obispo pedía ahora que el edificio se destinase al Hospital Real.

Se podría concluir diciendo que la educación de niñas indias con miras a plantar una verdadera cristiandad mediante la cristianización de la familia resultó, a la altura de la primera mitad del siglo XVI, un ensayo demasiado prematuro, que se estrelló contra la resistencia de los elementos prehispánicos aún persistentes. Palabras como las siguientes de Motolinía nos suenan una excusa poco aceptable más que como una explicación verídica de la realidad: "Esta buena obra y doctrina (de niñas indias) duró obra de diez años y no más... después, como sus padres vinieron a el bautismo, no hubo necesidad de ser más enseñadas de cuando supieron ser cristianas y vivir en la ley del matrimonio."[85]

[84] *Ibid.*, p. 178.
[85] MOTOLINÍA, *Historia...*, p. 182.

UN COLEGIO SEMINARIO DEL SIGLO XVIII*

Carmen Castañeda
El Colegio de México

I. *Fundación*

Una población, como era Guadalajara a finales del xvii, a la cual le había llevado un siglo comenzar a instruirse (desde 1570 en el Colegio Seminario de Señor San Pedro), tenía por fuerza que necesitar más instrucción. Muchos niños y jóvenes habían aprendido una poca de gramática y a leer y a escribir en el Colegio Seminario de Señor San Pedro, en el Infantes y en el de Santo Tomás, donde además aprendían latinidad. Y, así, un poco al margen de lo que pudiera estar pasando con la economía y con los recursos puestos al alcance de la educación, esos niños y jóvenes debieron querer proseguir sus estudios, como lo demuestran las noticias

* La historia del Colegio Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José fue posible reconstruirla, principalmente, gracias a dos libros manuscritos que se encuentran actualmente en el Seminario de Guadalajara y que fueron facilitados por su secretario, el P. José Rosario Ramírez: Un libro secreto de asientos de matrículas de los colegiales, que contiene los currícula de los alumnos que tuvo el Colegio Seminario de 1699 a 1800. Además de una serie de documentos con información relativa a la vida del colegio. Presenta pocas lagunas: los años de 1704, 1733-1735, 1740, 1782. La razón de este libro la encontramos en el capítulo XI de las constituciones del Colegio Seminario "que haya libro en que se asienten los colegiales que se reciben y que tengan correspondencia con el Colegio los que en él se criaren". Otro libro con una colección de órdenes, decretos y prevenciones relativos al gobierno económico y administrativo del Colegio Seminario, dados por los obispos de 1696 a 1800.

que se tienen de que algunos los continuaban en la ciudad de México. Estos eran muy contados, debido a que resultaba muy costoso para los vecinos enviar a sus hijos a estudiar a México.

Los conventos de las órdenes religiosas establecidas en Guadalajara (San Francisco, San Agustín y Nuestra Señora de la Merced), ofrecían (aunque no regularmente) cursos de estudios mayores, que eran aprovechados principalmente por los que entraban a esas religiones.

Con razón, advertía en 1688 el obispo Garabito "...los hijos de la patria malograban sus talentos por falta de maestros y sólo los que tenían posible para mantenerse en México, estudiaban filosofía y teología..." [1]

Los obispos y algunos miembros del Cabildo Eclesiástico acudirían a satisfacer la demanda educativa en la ciudad de Guadalajara, al crear el Colegio Seminario Tridentino de Señor San José.

En 1586 los jesuitas se habían hecho cargo de los estudiantes del Colegio Seminario de Señor San Pedro, que quedó abandonado por un tiempo y no pudo ser reabierto después debido a la pobreza de la diócesis.

A principios del siglo XVII se intentó establecer un Colegio Seminario en Guadalajara. Nuevamente el Obispo y el Cabildo Eclesiástico fueron los interesados en dar cumplimiento a una real cédula dirigida al presidente y oidores de la Audiencia, sobre la conveniencia de erigir un Colegio Seminario para que en él "estudien y sean premiados", "recogidos y adoctrinados", "los hijos, nietos y descendientes de conquistadores".[2]

[1] MATÍAS ÁNGEL DE LA MOTA PADILLA, *Historia de la Conquista del reino de la Nueva Galicia,* Guadalajara, Talleres Gráficos de Gallardo y Álvarez del Castillo, 1920, p. 475.

[2] J. IGNACIO DÁVILA GARIBI, *Apuntes para la Historia de la Iglesia en Guadalajara,* México, Edit. Cultura, 1957, 6 vols. (IV Tomos), t. II, pp. 124-126, 150-151, 184-185, 206. Los documentos que cita pertenecen al Archivo de Indias, Sección Audiencia de Guadalajara, Est. 57-Caj. I-Leg. 51.

En 1602, el obispo Mota y Escobar y los capitulares, señalaban que debido a la pobreza de la tierra y de los vecinos éstos no podían enviar a sus hijos a estudiar fuera de Guadalajara, lo cual era motivo de que se perdieran "...muy buenos sujetos que serían de mucho fruto teniendo donde ejercitarlos..." [3]

También llegó a indicar el obispo que la falta de colegio seminario era la causa de que la catedral padeciera "...gran penuria en el servicio de coro y altar..." [4]

En las tres cartas que el Obispo y los canónigos enviaron al rey (1602, 1605, 1615), pretendían que el seminario sirviera para que se criaran los "hijos de vecinos" y fueran enseñados "en letras y en virtud" y al mismo tiempo pudieran acudir al servicio de la iglesia catedral en el tiempo que les quedara desocupado de los estudios.[5]

En principal obstáculo señalado para la fundación era la pobreza de la iglesia de Guadalajara. Se adujo, entonces, que el proyecto de abrir el seminario, "no se ha puesto en ejecución porque... no ha habido ni se ha hallado hacienda para poderlo fundar... por ser la... ciudad pobre y... los prebendados de ella, por la poca renta que tienen y mal pagada..." [6] Se pedía al rey algún donativo y licencia para sacar de la hacienda del hospital de San Miguel (cuyo patrono era el rey y la administración estaba a cargo de los prebendados) veinte mil ducados que correspondían a un sobrante de las rentas de dicho hospital.[7]

A pesar de tales insistencias y de que su financiamiento era posible, el colegio seminario no se llegó a establecer por esas fechas. El obispo Mota y Escobar en su *Descripción geográfica...* escribiría que a pesar de haber suplicado al Rey

3 *Ibid.*, p. 125.

4 ALONSO DE LA MOTA Y ESCOBAR, *Descripción geográfica de los Reinos de Nueva Galicia, Nueva Vizcaya y Nuevo León*, 2ª edic. México, Pedro Robredo, 1940, p. 50.

5 J. IGNACIO DÁVILA GARIBI, *op. cit.*, t. II, p. 206.

6 *Ibid.*, pp. 125-206.

7 *Ibid.*, pp. 125, 150-151, 206.

que diera su permiso para la fundación, éste no respondió a esa "justa petición".[8]

Hasta finales del siglo, otro obispo, Felipe Galindo y Chávez, decidió fundar un seminario cuando halló que en el obispado de Guadalajara había un "...número excesivo de ministros y mancebos de acomodados españoles e hijos de hombres principales, conquistadores y pobladores... [que no tenían] como poderse criar y educar..." [9]

Consciente de esta carencia "en la educación de la juventud y dirección de sus costumbres en especial para los puestos eclesiásticos y en que tanto conviene obrar...",[10] Galindo y Chávez escribió al rey el 5 de enero de 1696, para comunicarle la idea de fundar un colegio seminario, como los que había en los demás obispados de América. Como razón para erigirlo en Guadalajara, señalaba esta vez la gran falta que hacía por la existencia de "muchas misiones". Pedía al rey que recomendara al presidente y oidores de la Audiencia de Guadalajara que asistieran "con su fomento a la fundación".[11]

Esta pretendida erección respondía a lo indicado por el papa Inocencio XII en las bulas que había extendido a Galindo, con motivo de su ordenamiento como obispo. Las bulas demandaban expresamente la fundación de un seminario de acuerdo a los decretos del Concilio de Trento, que a su vez, indicaba en la sesión 23, capítulo 18, *De Collegio puerorum in singulis Cathedralibus instituendo* (sobre la institución de colegios para niños en cada una de las catedrales), que debían establecerse "...seminarios o colegios donde se

8 ALONSO DE LA MOTA Y ESCOBAR, *op. cit.*, t. II, p. 206.

9 Archivo del Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José de Guadalajara. (En adelante *A.S.G.*) *Colección de decretos, órdenes y prevenciones relativas al gobierno económico y administrativo del Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José, dadas por los ilustrísimos señores obispos...*, "Decreto del... Obispo Fray Felipe Galindo y Chávez, erigiendo el Seminario". 9 de septiembre de 1696.

10 *Ibid.*, folio 1.

11 *Ibid.*, folio 1, vuelta y 2. "Real cédula sobre la pretensión de fundar el Seminario en Guadalajara".

críe la juventud conforme a la grandeza y capacidad de cada obispado..." [12]

Tanto el Concilio de Trento como las Leyes Reales disponían que "la consignación y paga de dichos seminarios o colegios" se hiciera sobre las rentas eclesiásticas pertenecientes a los prelados, "las Mesas Episcopal y Capitular, prebendas y beneficios, así de sacerdotes seculares como regulares, hospitales y otras obras pías y comunidades".[13]

Por tanto, para el 9 de mayo el Obispo expuso el cabildo eclesiástico "lo conveniente que era dar principio a la fundación del colegio seminario... [por] la mucha inopia que hay de ministros, por las muchas conversiones nuevas en las grandes provincias del Nuevo Reino de León, la fertilísima Coahuila, las de Nayarit y Californias, fuera de las que cada día [en] las nuevas poblaciones se aumentan..." [14] Agregaba que las rentas del obispado de Guadalajara, daban "bastante disposición para la fundación de dicho colegio".[15]

Los capitulares estuvieron de acuerdo con el obispo y comisionaron a los canónigos Antonio de Miranda y Villayzán y Juan Martínez Gómez, así como al mayordomo de la iglesia, Pedro de Arcarazo, para que vieran cuánto importaría la regulación del "3% de todas las rentas eclesiásticas del obispado para la congrua (renta) del seminario".[16]

El Rey aceptó el proyecto, dio su licencia para la fundación del seminario el 6 de junio de 1696, e indicó a la Audiencia que apoyara su establecimiento.[17]

Esta real cédula se recibió en Guadalajara y el Obispo, contando ya con la autorización del Rey, ordenó que se hiciera una junta para nombrar alguna persona que con el Obispo señalaría "la renta que sería necesaria para la fun-

12 *Ibid.*, folio 10, vuelta. "Decreto..." *cit.*

13 *Ibid.*, folio 10, vuelta.

14 Archivo del Cabildo Eclesiástico de Guadalajara. (En adelante *A.C.E.G.*) VII Libro de Actas Capitulares, foja 311, vuelta.

15 *Ibid.*, foja 312.

16 *Ibid.*, foja 311, vuelta.

17 Eucario López, *Cédulas Reales, Nueva Galicia* (versión mecanografiada). Guadalajara, No. 1, 110, 6 de junio de 1696.

dación del dicho colegio, sustentación de sus colegiales y ministros". Haría también "los repartimientos de las cantidades... [con que habrían] de contribuir cada uno de los nombrados por el Concilio".[18]

Previamente se congregaron para designar al encargado de reunir al clero, los que tenían algunos de los mayores cargos eclesiásticos como el licenciado Juan Martínez Gómez, canónigo y vicario de los conventos de religiosas; el doctor Diego González de Arriola, racionero y comisario del Tribunal de la Santa Cruzada; el licenciado Tomás Romero Villalón, padre prefecto de la Congregación de San Felipe Neri, mayor de los padres oblatos del Salvador y secretario del Cabildo; y el licenciado Pedro de Arcarazo, mayordomo de las rentas decimales de la iglesia catedral y del convento de Santa María de Gracia.[19] El designado fue Tomás Romero Villalón, quien reunió al clero en el Palacio Episcopal. Allí se trató del repartimiento de las rentas del colegio y se nombró a un tesorero de las mismas.[20]

También se determinó que los que estaban "obligados a dar para el sustento y conservación [del seminario]... un 3% de todas sus obvenciones y rentas... [eran] todos los curas seculares y regulares, los sacristanes, todos los oficiales que por alguna razón... [tuvieran o gozaran] de alguna renta eclesiástica (en que no se entendían las capellanías), los vicarios, los jueces eclesiásticos, los curas beneficiados, los padres ministros de doctrinas, los hospitales, las cofradías", el obispo que debería dar el 3% según su carta y el cabildo según su renta.[21]

18 *A.S.G., Colec. cit.,* folios 2, vuelta y 3, "Auto sobre los trámites para fundar el Seminario Señor San José".

19 *Ibid.,* folios 2 y 2 vuelta.

20 *Ibid.,* folios 3 vuelta a 9 vuelta.

21 FRANCISCO ALEMÁN y JUAN B. IGUINIZ, *Biblioteca Histórica Jalisciense,* Guadalajara, Imp. Lit. y Enc. de José M. Iguiniz, 1909, Documento sobre la fundación y repartimiento del Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José, t. I, pp. 87-93, 12 de julio y primero de agosto de 1696. J. IGNACIO DÁVILA GARIBI, *op. cit.,* tomo II, pp. 783-787, *op. cit.,* reproduce este documento y dice que se encuentra en el Pri-

Hecho el repartimiento, las rentas eclesiásticas dieron un total de 4 500 pesos para el sostenimiento del seminario.[22]

A la Mesa Episcopal del Obispo le correspondió dar 500 pesos; al Cabildo Eclesiástico, 400 pesos, de acuerdo a la tasa del 3%; igualmente a la Sacristía de la Iglesia Catedral, 25 pesos, y al Hospital Real de San Miguel, 200 pesos.[23]

Es interesante observar cómo el repartimiento que se hizo sobre los beneficios de los curas seculares fue proporcional a la importancia económica de la población a la que pertenecían:

Guadalajara	50 ps.	Sierra de Pinos	80 ps.
Tzapopa	40 ps.	Ramos	25 ps.
Tequila y Villa	140 ps.	Monterrey	100 ps.
Chimaltitlán	25 ps.	Saltillo	60 ps.
Compostela	30 ps.	Monclova	15 ps.
Valle de Banderas	20 ps.	Mazapil	70 ps.
San Sebastián	15 ps.	Fresnillo	70 ps.
Hoztotipac	15 ps.	Monte Grande	25 ps.
Huachinango	30 ps.	Ojo Caliente	25 ps.
Ameca	60 ps.	Pánuco	25 ps.
Purificación	25 ps.	Zacatecas	140 ps.
Coatlán	10 ps.	Sacristía de Zac.	50 ps.
Tuyto	15 ps.	Jerez	70 ps.
Xoanacatlán	25 ps.	Tlaltenango	100 ps.
Xalostotitlán	60 ps.	Xalpa	40 ps.
Lagos	200 ps.	Nochiztlán	80 ps.
Teocaltichi	90 ps.	Tacotlán	30 ps.
Aguascalientes	250 ps.	Tepatitlán	30 ps.[24]
Ostotipaquillo y Barrancas	25 ps.		

mer Libro de Gobierno de la Parroquia de Zapopan, el cual fue facilitado por su párroco Pbro. Lorenzo Altamirano a Juan B. Iguíniz.

22 *A.S.G., Colec. cit.*, "Decreto..." *cit.*, folio 11.

23 *Ibid.*, "Auto de repartición de las rentas del Colegio Seminario". Primero de septiembre de 1696.

24 Francisco Alemán y Juan B. Iguíniz, *op. cit.*, pp. 87-93.

El repartimiento sobre los beneficios de las Doctrinas de la Provincia de Xalisco de los franciscanos fue de 500 pesos y de 400 el de las Doctrinas de los franciscanos en Zacatecas.[25]

Cuando el Obispo notificó en un escrito diocesano del repartimiento de las rentas del colegio, habló de los beneficios que reportaría la fundación del seminario:

> el crédito del reino, el bien de sus hijos, el aumento de sujetos, el lustre de esta ciudad y de todo el obispado, el servicio y decencia de esta... Iglesia, y en fin el bien que esperamos criando en virtud y letras sujetos para que se dediquen al bien del prójimo, y salud de las almas en este jardín y nuevo plantel, nido o casa de tiernos polluelos...[26]

El licenciado Pedro Arcarazo (mayordomo de las rentas decimales del obispado de Guadalajara) decidió costear la construcción del edificio para el seminario. El obispo obtuvo la licencia para iniciar la "fábrica material" que dio principio el 9 de julio de 1696 en el lugar que estaba la capilla antigua de la iglesia de la Soledad y junto a la iglesia catedral [ver número 13 en el plano]. Ahí se construyó "con toda perfección, todo el claustro, cuartos y oficinas bajas".[27]

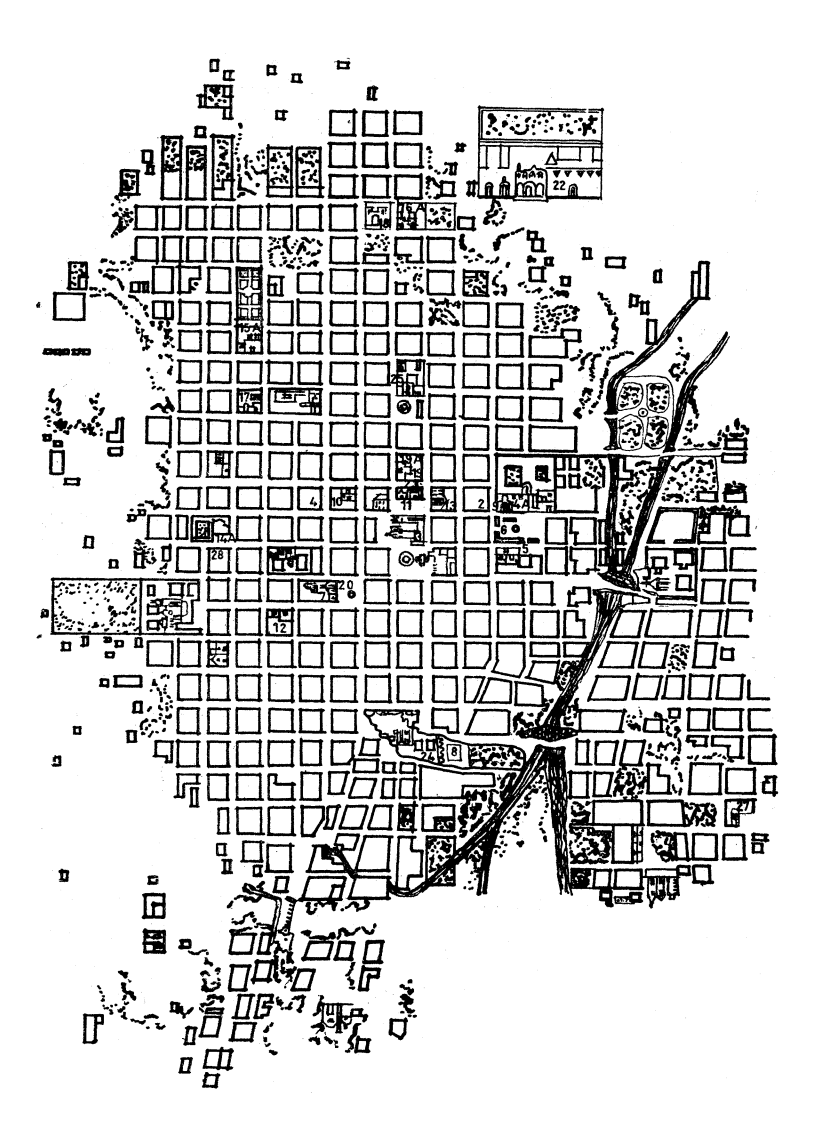
Finalmente, el 9 de septiembre de 1696 el obispo Galindo expidió el decreto de fundación del nuevo Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José y así comunicó a sus diocesanos en la notificación del auto de erección y repartimiento del seminario que "para tener ministros y maestros era necesario criarlos en un colegio seminario", cuyo establecimiento traería "dos utilidades: educar a la juventud apartándola de los riesgos en que está siempre la mocedad; y crear ministros para lo de adelante; *Ibunt* (iban) que caminen de la modestia a la obediencia de sus prelados y a la ciencia de sus maestros; de *virtute in virtutem*".[28]

[25] *A.S.G., Colec. cit.*, "Auto de repartición..."

[26] FRANCISCO ALEMÁN y JUAN B. IGUÍNIZ, *op. cit.*, pp. 87-93.

[27] *A.S.G., Colec. cit.*, "Constituciones del Colegio Seminario de Señor San José de la ciudad de Guadalajara, Capítulo I: Invocación del Colegio y Patronato del Señor San José".

[28] FRANCISCO ALEMÁN y JUAN B. IGUÍNIZ, *op. cit.*, pp. 87-93.



22
25
17
4
10
11
13
2
6
5
28
20
12
24
8
27

La inauguración del colegio seminario tuvo lugar el 23 de diciembre de 1699 cuando se reunieron en una de las salas de dicho colegio el obispo fundador Felipe Galindo y Chávez "... junto con el presidente... [del reino de Nueva Galicia] Alonso Ceballos Villagutiérrez, los cabildos eclesiásticos y secular, mucho concurso de clero, religiosos y otros republicanos". Y ahí comparecieron ante el Obispo ocho niños: Francisco de León Cortés, Tomás de Andrade Sizaola, Joseph de Navas, Joseph de Rivera y Villalobos, Diego Javier Leal, Juan Antonio de Ochoa, Joseph de Chávez y Vergara y Miguel de la Vega, "que puestos de rodillas delante de su... Ilustrísima, hicieron el juramento y les puso las becas (bandas) y bonetes, dándoles la posesión de colegiales mercenarios". Entregó asimismo al licenciado Tomás Romero Villalón las llaves del colegio, para que como vicerrector "gobernase e instruyese en virtud y letras" a los ocho alumnos fundadores. El obispo se reservó para sí el rectorado del colegio.

Al terminar la ceremonia "se dio un solemne repique de campanas en las tres torres de la iglesia catedral y de la Soledad y [hubo] otros regocijos de músicos, fuegos, trompetas, tambor y chirimías".[29] De todo esto dio fe un notario eclesiástico y del Santo Oficio de la Inquisición.

El Obispo escribió frecuentemente al Rey para informarle de los progresos del seminario: "Tengo hechos todos los trabajos, aunque no perfeccionados, porque voy doblando la obra con los altos; en este año (1696) está hecha ya la mitad."[30] Le pedía al mismo tiempo que concediera "hacerle real universidad",[31] "en la que se leyere la doctrina de Santo

29 *A.S.G., Libro secreto de asientos de matrículas del Colegio Seminario de Señor San José.,* folio 1, "Erección del Seminario de Señor San José".

30 Francisco Orozco y Jiménez, arzobispo, *Colección de documentos históricos, inéditos o muy raros referentes al arzobispado de Guadalajara,* publicados en forma de revista trimestral ilustrada por LIT. y Tip. Sucs. de Loreto y Ancira, Guadalajara, 1922, 6 vols., t. VI, p. 80.

31 Francisco Alemán y Juan B. Iguíniz, *op. cit.,* pp. 87-93.

Tomás y se confiriesen grados...",[32] porque distaba de la de "México más de cien leguas, y [era] cabecera de los reinos de la Nueva Galicia, León, Nueva Vizcaya, Provincias del Nayarit, Californias y Coahuila" y porque eran "más dilatados esos distritos que todo lo poblado en Nueva España y necesitaba de muchos ministros la copiosa gentilidad". Solicitaba además a su Majestad los dos novenos en la forma como estaba dispuesto y se daban a los colegios del Perú.[33]

El Rey recibió la sugerencia del Obispo y pidió a la Real Audiencia de Guadalajara por cédula del 20 de agosto de 1700 que "le informase del caso".[34] Se desconocen las causas de que tal propósito no tuviera realización.

El mismo obispo fundador dio las primeras constituciones que rigieron durante años el citado seminario conciliar, con el objeto de que los colegiales tuvieran "modo y forma loable de vivir y gobernarse conforme" al fin con que fue instituido el colegio: lograr "la buena educación de la juventud, para el buen servicio de la iglesia... [y criar] sujetos aptos en virtud y letras para los ministerios que necesitaba el obispado".[35]

Las constituciones se pusieron en vigor ya concluido el edificio del seminario, el 25 de febrero de 1700.

II. *La vida de la institución*

A. Su organización material

Ya vimos que el colegio seminario tuvo desde su fundación una renta anual de 4 500 pesos de oro común, producto del 3% de los beneficios señalados por el Concilio de Trento para el sostenimiento de los seminarios. Con ese dinero podía sustentar a 18 colegiales pobres (llamados de erección o

32 J. Ignacio Dávila Garibi, *op. cit.*, t. II, p. 744.
33 Francisco Orozco y Jiménez, *Colec. cit.*, t. VI, 80.
34 J. Ignacio Dávila Garibi, *op. cit.*, t. II, p. 744.
35 *A.S.G.*, *Colec. cit.*, "Constituciones..." Introducción.

mercenarios porque vivían de "merced", es decir con beca), construir el edificio del colegio y pagar a los ministros y maestros que habían de enseñar.[36] Al hacer el repartimiento, el obispo había dejado asentado que la renta del colegio se acrecentaría si convenía "... en lo venidero, según la calidad de los tiempos".[37]

A mediados del siglo XVIII, el colegio había alcanzado ya una buena situación económica; contaba con las cátedras necesarias, tenía 6 000 pesos sobrantes, 12 700 pesos puestos a rédito y, aparte, más de 10 000 pesos "cobrables de sujetos" que vivían "acomodados en beneficios eclesiásticos".[38]

Con base en esto, los señores del cabildo eclesiástico pretendieron seguir pagando únicamente los 400 pesos que había señalado al obispo fundador y retener el 3%. Pero aunque hicieron referencia al buen estado de la hacienda del colegio en varias reuniones del cabildo, siempre se les exigió que pagaran el 3% de las rentas que gozaran.[39]

Una real cédula de 1796 confirmó que se debería "...satisfacer el 3% asignado a los seminarios..."[40] y otra, de 1799, apoyándose en las leyes 8ª y 9ª, título 24; el libro 10 del Nuevo Código de las Indias señaló que se debería contribuir a los colegios seminarios con el 3% que les estaba asignado, sin invertirlo en otros fines.[41]

El colegio tenía otra entrada por concepto de las colegiaturas que pagaban los estudiantes porcionistas, alumnos ricos que eran admitidos según el Concilio de Trento "pagan-

[36] *Ibid.*, "Decreto del... obispo... Galindo... erigiendo el Seminario".

[37] *Ibid.*, "Auto de repartición de las rentas del Colegio Seminario".

[38] *A.C.E.G.*, Libro X de Actas Capitulares, foja 137, 27 de junio de 1740.

[39] *Ibid.*, foja 137 vuelta.

[40] EUCARIO LÓPEZ, *op. cit.*, No. 2028, 27 de febrero de 1796.

[41] Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, Fondo I- L G C C 9-9, Reales Cédulas 376, 1791-1816, primero de junio de 1799. "Contribución del 3% sobre el sínodo de los curas para el sostenimiento de Seminarios".

do a razón de ciento veinticinco pesos cada año por sus alimentos" y casa.[42]

El cargo y la administración de la hacienda del colegio corrían por cuenta del rector, quien junto con el secretario llevaba varios libros sobre las rentas del colegio, las cuentas que se tomaban a los mayordomos, las cartas de pago, las colegiaturas, los recibos de las colegiaturas, los asientos de cuotas, cofradías, censos, etc.[43] Desgraciadamente estos valiosos manuscritos se han perdido y no es posible reconstruir totalmente la vida económica del colegio.

El primer lunes de cada mes, el rector y el procurador informaban del estado de la hacienda del colegio. También asistían a la junta los conciliarios, que eran los alumnos más antiguos, para que no sólo aprendieran "virtud y letras sino las buenas noticias del gobierno" [44] del colegio seminario.

B. La organización académica

1. *Gobierno.* El colegio seminario se rigió siempre por las constituciones, reglas o estatutos que los obispos elaboraban para el gobierno de la institución: de la fundación a 1800, por las que dictó el obispo Galindo y Chávez y de 1800 a 1821, por las del obispo Cabañas. Las constituciones señalaban que para el "buen gobierno" del colegio debían existir los oficios de rector, vicerrector, conciliarios, secretario, sacristán, portero, campanero y despensero.

El obispo nombraba al rector, quien debía ser "sacerdote de virtud conocida, de buena edad, ni tan anciano que sea inútil para ejercer con todo cuidado su oficio, ni tan mozo que se aventure a sus pocos años a gobierno, y que... sea

[42] *A.S.G., Colec. cit.,* "Constituciones..." Capítulo XVIII. De la administración de la hacienda del Colegio con todo lo que a esto pertenece.

[43] *Ibid.,* Cap. XVIII.

[44] *Ibid.,* Cap. XVIII, Del oficio del rector, sus calidades y obligaciones.

letrado, en las facultades de teología y cánones... [y], bien instruido en las cosas eclesiásticas".[45] El tiempo de permanencia en su cargo quedaba a juicio del obispo, quien tomaba en cuenta la forma en que dirigía y administraba el colegio.

El rector tenía derecho aparte de un "sustento" que incluía "casa, médico, botica" y ración para el criado que le estaba permitido. Era el primero en acudir a todos los actos de la comunidad. De él dependían la ejecución y cumplimiento de las constituciones. Cuidaba por igual de la limpieza del colegio y de la administración de la hacienda y las rentas del colegio. Se le recomendaba que tratara a los colegiales "con buen comedimiento y como quien los gobierna y no como quien los manda" y sobre todo a los que estuvieran enfermos. Y cuando los reprendiera debía emplear "términos y palabras decentes".[46] (Hay material suficiente para hacer un estudio sobre los rectores del colegio y comparar si seguían el ideal señalado por las constituciones.)

El vicerrector bajo ningún pretexto debía dejar de ser el colegial más antiguo y gobernaba al colegio sólo en ausencia del rector.[47]

El oficio de los conciliarios también recaía en los cuatro colegiales más antiguos. Con ellos el rector consultaba lo tocante a la hacienda, las dudas de constituciones y penas de ellas; pero no tenían voto decisivo, únicamente consultivo. Eran elegidos cada año. Si era preciso se les reelegía.[48]

El secretario escribía "los apuntamientos", los papeles y las cartas que el rector advertía necesarios para la buena administración del colegio y de su hacienda. Llevaba el libro secreto de asientos de matrículas de los colegiales, indicado por el capítulo XI de las constituciones. Anotaba en dicho libro cuando entraban y salían los colegiales, "su patria, padres y naturaleza". Daba una "...noticia breve y sucinta... de sus progresos en virtud y letras y demás" y hacía también

45 *Ibid.*

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*, Capítulo XVIII, Del oficio del vicerrector.

48 *Ibid.*, Capítulo XVIII, Del oficio de los conciliarios.

el inventario de las cosas que se le entregaban al colegial cuando ingresaba al colegio y de las que restituía cuando salía. Al secretario le correspondía hacer principalmente "todo lo que fuese necesario escribir". Su oficio duraba un año pero se le podía reelegir.[49]

El encargado de cuidar la capilla, de que estuviera "muy limpio y aseado el altar", de guardar y conservar "con toda limpieza los ornamentos sacerdotales" y de prevenir todo para cuando se decía la misa, era el sacristán. Cargo que ocupaba un colegial ordenado de las cuatro órdenes menores.

Otros oficios señalados por las constituciones para el buen gobierno del colegio eran el campanero, colegial quien de acuerdo a un reloj de arena debía tocar a "las horas y ocupaciones" que mandaban las constituciones; [50] el despensero o refitolero, también un colegial encargado de la comida del colegio, así como de la puntualidad en servirla y de la limpieza del refrectorio, y que daba cuenta de los gastos que hacía, al rector, al vicerrector y al secretario; [51] por último estaba el portero, que tenía el cuidado de mantener cerrada o abierta la puerta según lo indicaban las constituciones; [52] este oficio casi siempre lo ocupaban estudiantes pobres, que en esa forma pagaban sus alimentos y hospedaje en el colegio.

Como se puede advertir, exceptuando al rector y al secretario, los demás oficios recaían en los alumnos. Esto muestra entonces que en el gobierno de un colegio seminario del siglo XVIII intervenían ampliamente los colegiales.

2. *Catedráticos y cátedras.* El colegio sostenía regularmente maestros de gramática, retórica, filosofía, teología y lengua mexicana. Estas materias formaban igualmente la carrera eclesiástica o literaria que podía seguir un alumno en cualquier institución de enseñanza superior de la época colonial.

[49] *Ibid.,* Capítulo XVIII, Del oficio del secretario.
[50] *Ibid.,* Capítulo XVIII, Del oficio del campanero.
[51] *Ibid.,* Capítulo XVIII, Del oficio del despensero.
[52] *Ibid.,* Capítulo XVIII, Del oficio del portero.

El deán y el cabildo eclesiástico nombraban antes del inicio de las clases que era el 18 de octubre, a los catedráticos de gramática, retórica, filosofía y teología. La audiencia designaba al de lengua mexicana. Las cátedras eran obtenidas por oposición, es decir, los pretendientes entraban a un concurso, en el que por medio de ejercicios demostraban su preparación y suficiencia en la materia o "facultad" que esperaban enseñar. Nombrados los catedráticos, se les despachaban títulos.[53] (Existe información suficiente para saber quiénes fueron los catedráticos que por un siglo tuvo el colegio seminario, qué enseñaron y a quiénes. Por ahora se dará sólo una noticia general de las obligaciones que tenían, de lo que enseñaban, así como del método que empleaban.)

Todos los maestros debían entrar a las aulas con la mayor puntualidad en las horas que estaban señaladas sus cátedras. Llevaban siempre preparada una "...lección determinada, decorada, de memoria...", de la cual pedían razón a quienes les pareciera de sus discípulos. Igual señalaban a los que debían hacer la "explicación, réplica o argumentos". Tenían que cuidar

> no sólo de la instrucción sino mucho más de la moderación, respeto, comedimiento y en una palabra de la educación política y cristiana de sus discípulos, sembrando oportunamente las máximas conducentes a formarlos hombres de bien y buenos eclesiásticos.[54]

El catedrático debía ser ejemplo de "modestia, urbanidad y compostura"; recomendar a sus alumnos "honesta y decorosa gravedad y mucho aseo sin afectación en sus personas, vestidos y libros", y mirar con igualdad a todos. Tenían además que convencer a sus alumnos de la importancia de la facultad que enseñaban y darles a conocer los principales

[53] *A.C.E.G.*, Libro X de Actas Capitulares, foja 48, 8 de julio de 1735.

[54] DANIEL LOWEREE, *Apéndice del Seminario Conciliar de Guadalajara*. Ed. del Autor, Guadalajara, 1964, p. [12].

autores de ella llevándolos a la biblioteca "de cuando en cuando" y mostrándoles allí las obras principales de dichos autores.

Las anotaciones hechas en el libro secreto de asientos de matrículas sobre la conducta del colegial, demuestran que los catedráticos observaban "la índole, inclinaciones, vocación, talentos, aplicación y aprovechamiento" de cada uno de sus discípulos según categorías como: "grande aprovechamiento"; "no tiene vocación", "sin aprovechamiento, genio veleidoso", "flojo en los estudios", "dejó la beca después de varias tentantivas que se le hicieron para probar su inclinación, que no llegó a manifestar desde su entrada al colegio a la carrera literaria y menos a la eclesiástica".[55]

La principal tarea del catedrático de gramática o de mínimos y menores, era persuadir a sus discípulos de la importancia de entender perfectamente el latín para aprovechar las obras de "los escritores antiguos así profanos como eclesiásticos". Les corregía al mismo tiempo los defectos que habían contraído "en leer y escribir, como en la pronunciación de las palabras", en las escuelas de primeras letras. Los acostumbraba a que hablaran y escribieran "con pureza y exactitud" y les enseñaba las partes de la oración, las declinaciones y conjugaciones.[56]

Cuando los alumnos dominaban ya la lengua latina en tres o menos años de gramática, el catedrático de retórica, o medianos y mayores, les comenzaba a enseñar la sintaxis sencilla y la figurada. Les hacía observar la semejanza que hay entre la sintaxis latina y la castellana para que aprendieran a hablar perfectamente la lengua materna y evitarles "gravar sus débiles entendimientos... con una multitud de preceptos impertinentes que les... [hiciera] fastidioso el estudio".[57] Los hacía estudiar los autores clásicos; en un año los poetas y en otro los oradores. Durante este tiempo los alumnos "se

55 *A.S.G.*, *Libro secreto de asientos de matrículas...*, fichas de varios alumnos.

56 DANIEL LOWERRE, *op. cit.*, p. [12].

57 *Ibid.*, p. [12].

esforzaban en imitar el estilo de los clásicos y en saborear su gusto, familiarizándose con las obras maestras de la antigüedad".[58]

Después de terminados los estudios de gramática y retórica, los alumnos pasaban al curso de artes o filosofía. El catedrático de esta facultad les enseñaba durante tres años las materias de lógica, metafísica y física, en latín y según los libros de Aristóteles. Como los otros catedráticos, tomaba de memoria las lecciones y las disputas, pero además procuraba que todos arguyeran, sustentaran conferencias y presentaran actos como el de súmulas (sobre los principios elementales de lógica); el de proemiales (sobre lógica menor); el de predicables (sobre cada una de las cinco clases que se pueden predicar de sujeto); o el de universales (sobre lógica mayor).

El catedrático de artes llevaba a sus alumnos que habían concluido la filosofía a la ciudad de México a obtener el grado de bachiller en la Universidad, costumbre que se suspendió cuando se fundó la de Guadalajara (1792). Después podían empezar inmediatamente el aprendizaje de la teología que constituía el término de los estudios en un colegio seminario.

El catedrático de teología, para formar a sus discípulos en esta facultad, tenía presente siempre la *Suma Teológica* de Santo Tomás, cuidaba que entendieran bien "la naturaleza, fines y excelencia de esta ciencia" que trataba de Dios y de sus atributos y perfecciones y la cual enseñaba partiendo de las verdades reveladas y usando los métodos de la filosofía escolástica.[59]

El estudio de la teología comprendía dos cátedras: la de teología dogmática y la de teología moral. La primera tenía entre otras materias las de *Deo* y *Atributis,* era la principal y se llamaba de prima o matutina porque el catedrático la daba en la mañana muy temprano por ser la más difícil. La cátedra de teología moral trataba de las aplicaciones de los principios de la dogmática al orden de las acciones humanas

58 *Ibid.,* p. [13].
59 *Ibid.,* p. [13].

y comprendía, entre otras, la materia de *Restitutione;* se le nombraba cátedra de vísperas o vespertina porque se tomaba en la tarde por ser la más fácil.

Al final de los cursos, el catedrático de teología exhibía en un acto solemne a sus mejores alumnos, quienes hacían alarde de su ciencia; él, por su parte, pronunciaba un discurso o composición poética de carácter burlesco llamado *vejamen*.[60]

3. *Alumnos.* Según el capítulo II de las constituciones, el colegio podía mantener cómodamente con sus rentas 16 colegiales pobres y, según el obispo, en el auto de erección del colegio, 18. Los datos demuestran que esta cantidad fue rebasada porque eran admitidos frecuentemente colegiales supernumerarios. Las constituciones también indicaban que el colegio podía recibir, como lo ordenaba el Concilio de Trento, colegiales ricos que pagarían por sus alimentos y casa 125 pesos. A éstos se les llamó porcionistas (pensionistas de un colegio). A los colegiales pobres que gozaban de beca se les designó con el nombre de mercenarios porque vivían a "merced" del colegio, que les proporcionaba: "de comer hasta chocolate y de vestir todo lo necesario",[61] durante ocho años. En el libro secreto de asientos de matrículas del colegio, que comprende los años de 1699 a 1800, se localizaron los currícula de 964 porcionistas y 200 mercenarios, que hacen un total de 1 164 colegiales que vivieron en el seminario.

Los colegiales mercenarios necesitaban del nombramiento del obispo para entrar al colegio seminario. El rector tenía que averiguar previamente sobre las informaciones de "legitimidad, limpieza y costumbres" que daban todos los colegiales y sobre su pobreza, si eran mercenarios. De acuerdo a las constituciones, al entrar los alumnos debían tener cuando menos 14 años cumplidos para que "cómodamente" pudieran servir a la iglesia, el fin por el cual se admitían. Ésa fue, en efecto, la edad promedio de ingreso de los mercenarios.

60 AGUSTÍN RIVERA, *Los hijos de Jalisco,* Catálogo, Guadalajara, p. 9.
61 FRANCISCO ALEMÁN y JUAN B. IGUÍNIZ, *op. cit.,* pp. 87-93.

Los datos de los porcionistas dieron una edad promedio de ingreso de 15 años, sin embargo hubo 74 niños porcionistas y 23 mercenarios de 8 a 13 años que entraron al colegio sin tener la edad exigida por las constituciones. Las edades de ingreso fluctuaron entre 8 y 28 años.

Estaba prohibido que se admitiera a "hijo o nieto de hombre infame o afrentado por la justicia, o de mal linaje, como descendiente de hebreo, moro, o hereje... [o al] que fuera cojo, contrahecho, baldado, ciego o tuviere gota coral (epilepsia), u otra enfermedad o fealdad notoria, o hubiere cometido otro delito".[62] Estos requisitos necesarios para admitir a un colegial se dispensaron muchas veces por "órdenes superiores". El colegio mandaba también que quienes fueran familiares de obispo (no quiere decir que parientes, únicamente protegidos) no diesen informaciones. En las matrículas de los colegiales aparece sin excepción que todos eran legítimos, no obstante faltar las informaciones al respecto. La información fue suplida muchas veces por frases como éstas: "no entregó informaciones pero tiene padres españoles de nobleza notoria" o "es sobrino o pariente de tal o cual personaje principal".[63]

Todo colegial para ser admitido debía además no ser: "extranjero de las naciones prohibidas de pasar a estas provincias, como son flamencos, italianos, franceses, alemanes", sino "patrimonial" de la ciudad de Guadalajara o del obispado de Nueva Galicia o en su defecto natural de la Nueva España, o "de los reinos de Castilla, Aragón, Valencia, Cataluña, Navarra, Vizcaya, Galicia, islas de Mallorca y Menorca, Cerdeña y de las provincias del Perú e islas de Tierra Firme y Guatemala".[64]

Las matrículas dieron los lugares de origen de 782 porcionistas y de 171 mercenarios, de los cuales 9 porcionistas y

62 *A.S.G., Colec. cit.*, "Constituciones...", Capítulo II, De los colegiales, su número, elección y calidades.

63 *Ibid., Libro secreto de asientos de matrículas...*, fichas de varios alumnos.

64 *Ibid., Colec. cit.*, "Constituciones...", Capítulo II *cit.*

un mercenario vinieron de los reinos de España, 3 mercenarios de Caracas y uno de Cartagena de Indias. Una inmensa mayoría de colegiales provenía de Guadalajara (183); los restantes (803), de los obispados de Nueva Galicia y Nueva España.

Agrupados los 782 sitios de origen de los porcionistas, dieron 192 poblaciones que han sido localizadas en un mapa (véanse el mapa y el cuadro respectivos) que muestra claramente el origen geográfico de colegiales que podían pagar 125 pesos al año de colegiatura, además de otros gastos, porque viven en haciendas o en regiones mineras prósperas. De los 50 sitios que aportaron gente al colegio, 13 eran importantes reales de minas, 4 combinaban una floreciente agricultura y ganadería con ricas zonas mineras, 2 eran intensos centros comerciales y 21 tenían como actividad principal la agricultura en productivas haciendas. Así el mapa señala la procedencia de una élite que estudia en un colegio de Guadalajara durante el siglo XVIII.

Un sujeto que hubiere "servido a la iglesia" o que supiera "alguna lengua extraordinaria" del obispado de Guadalajara, tenía preferencia para entrar al colegio.

Cuando el colegial era aceptado en el seminario, hacía el juramento de observar y guardar los estatutos; de "procurar en todo acontecimiento el aumento de dicho colegio en lo espiritual y temporal"; de obedecer al obispo, al rector y al vicerrector y de dar "por modo de gratitud o remuneración 100 pesos en reales al colegio" cuando saliera y tuviera con qué hacerlo (muy contados fueron los que cumplieron esto último). Hecho el juramento y dada la posesión de la beca (si era mercenario), el alumno abrazaba a sus compañeros en "señal del amor" que habría de guardar con su comunidad. Ya recibido, iba con el colegial más antiguo o con el "que pareciese más decente al rector" como símbolo de su "reconocimiento y obediencia".[65]

Cuando un alumno mercenario terminaba sus estudios o

[65] *Ibid.*

salía del colegio, en el Cabildo Eclesiástico se hacía la renuncia de su beca. Era de muy buen gusto que él mismo renunciara. El nombramiento para ocupar la vacante se hacía pasado un mes, para que en ese tiempo comparecieran los que quisieran tomarla y de ellos se pudiera escoger "el más benemérito y de mejores esperanzas que fuera más a propósito para el servicio de la Iglesia".[66]

Las constituciones ordenaban que se prefiriera con toda equidad y justicia, en caso de igualdad, al más pobre, al más virtuoso, al más letrado, al más principal o descendiente de conquistadores, al huérfano, y al natural de Guadalajara u obispado de Nueva Galicia.[67] Hubo varios casos de colegiales mercenarios a los cuales se les quitó la beca por no ser del obispado de Guadalajara.

Aparte de las categorías de colegiales que se han mencionado (mercenarios y porcionistas) existían los mercenarios supernumerarios, los "de piso" que pagaban únicamente por el alojamiento, pues salían a comer, los de oficio que con algún servicio pagaban su estancia en el colegio, los de oposición que ingresaban porque ganaban el concurso o examen para obtener la beca y los seculares que vivían y comían en sus casas y sólo venían al colegio a estudiar.

Desgraciadamente no hay datos sobre los estudiantes seculares, porque no se acostumbraba llevar un control de los alumnos externos, pero por el informe de un rector [68] se sabe que de los años 1774 a 1778 los seculares que asistían al colegio eran más o menos el triple (285) de los colegiales (101).

Saber que en el Colegio Seminario de Señor San José no sólo podían estudiar los porcionistas o los de piso, sino otros con beca y más aún seculares que obviamente no seguirían después una carrera eclesiástica, hace pensar en la importan-

66 *Ibid.*
67 *Ibid.*
68 Archivo General de la Nación. Ramo de Universidades y Colegios, tomo 40, fojas 46 y 47. Informe del Rector del Colegio Seminario del Señor San José, Salvador Antonio Roca y Guzmán, 1778.

cia de esta institución que, teniendo como objetivo principal formar ministros, daba oportunidad de prepararse a algunos estudiantes pobres y, como se verá más adelante, de elegir entre las dos únicas carreras que ofrecía el colegio: la eclesiástica y la literaria.

Es claro que se presionaba a los estudiantes (más a los mercenarios) a seguir la primera. Sin embargo el plan de estudios para ambas carreras era el mismo. En otras palabras, un alumno al terminar escogía entre recibir las órdenes sagradas y ser eclesiástico o dedicarse a una actividad cívica.

Un muchacho podía empezar gramática mínima y menores a los 14 años, concluir la retórica a los 17 o 18 años, seguir con la filosofía y graduarse de bachiller en artes a los 19 y terminar lo teología a los 21 o 22. Había alumnos despiertos que concluían sus estudios a los 17 años.

Hasta aquí todo parece bien. El panorama cambia cuando se conoce que en 100 años únicamente 43 mercenarios y 101 porcionistas lograron terminar su carrera: gramática, retórica, filosofía y teología; y que 41 recibieron órdenes sagradas. La mayoría hacía sólo estudios de gramática. El tiempo promedio que permanecían en el colegio los que tenían beca era de 4 años y el de los porcionistas dos años. Hay que pensar, por tanto, en los motivos de esta deserción. Las causas que registran los datos fueron en primer lugar las enfermedades, luego la pobreza y enseguida motivos personales. Otros motivos para abandonar el colegio eran "no poder con los estudios" o "no tener vocación para la carrera eclesiástica ni para la literaria". Algunos, muy pocos, continuaban sus estudios en otros colegios de Guadalajara y la ciudad de México. Otros estudiantes, más escasos aún, entraron a conventos de religiosos, principalmente a los de los franciscanos.[69]

Se pregunta uno qué fue de los estudiantes del Colegio Seminario de Señor San José. Con base en los datos tomados de la información que daban los mismos colegiales (ya que

69 *A.S.G., Libro secreto de asientos de matrículas...,* fichas de varios alumnos.

al salir mantenían correspondencia con el colegio) se puede decir que los que terminaban los estudios se iban a la ciudad de México a graduarse en la Universidad y a ejercer allá su carrera; otros se quedaban en Guadalajara, los demás que eran los que habían interrumpido sus estudios, retornaban a sus lugares de origen.[70]

En suma, bien podría decirse que el Colegio Seminario Conciliar Tridentino de Señor San José acudió a satisfacer la demanda educativa de un grupo formado por españoles o descendientes de españoles "principales". Entre todos los casos de alumnos registrados durante un siglo, sólo se da la presencia de un estudiante indígena admitido y eso porque era "indio cacique señor de vasallos".

A esa élite económica y social, que se sostenía de la producción de las minas prósperas y las grandes haciendas, el colegio le brindó una educación superior, a la medida de sus valores y su poder, evitando los "preceptos impertinentes" y los castigos corporales; el estudio de cada facultad o materia se impartía con amplios auxilios bibliográficos y los estudiantes participaban notablemente en el gobierno del colegio.

No es casual, y quizá merecería atención cuidadosa, el hecho de que los alumnos del colegio pudieran venir de partes tan lejanas como San Antonio y puntos del noreste y el norte de la Nueva España, sin contar con el amplio dominio que el colegio ejercía en materia de educación superior sobre la Guadalajara colonial y sus zonas aledañas.

Estudiar instituciones como el Colegio Seminario de Señor San José nos permitirá cada vez más penetrar en la vida interna y el sentido de las instituciones educativas regionales en distintas épocas históricas. Sería quizá un camino fecundo para evitar fáciles generalizaciones con base en la experiencia o el conocimiento de un solo lugar, casi siempre la ciudad de México, y también una forma de irle confiriendo su rostro verdaderamente concreto a nuestra fragmentaria historia de la educación en México.

[70] *Ibid.*

LUGARES DE ORIGEN Y JURISDICCIONES DE LOS ALUMNOS QUE INGRESABAN EN EL COLEGIO SEMINARIO DE SEÑOR SAN JOSÉ

Lugares	*Porcionistas*	*Mercenarios*	*Total*
1. Cd. Guadalajara	79	57	136
2. Villa de Aguascalientes	52	10	62
Ciénega de Mata	1		
Ciénega del Rincón	1		
3. Villa del Saltillo	36	7	43
Esteban de la Nueva Tlaxcala	1	1	
Valle del Guaxuco o de Santiago	3		
4. Cd. Zacatecas	37	2	39
5. Villa de Lagos o Sta. Ma. de los Lagos	25	5	30
6. Pueblo de S. Juan o de Ntra. Sra. de S. Juan de los Lagos	24	3	27
7. Pueblo de Ameca	16	7	23
Hda. S. Antonio	1		
8. Pueblo de Zapotlán el Grande	18	2	20
9. Pueblo de Nochistlán	19	3	22
10. Pueblo de Tepic	17	5	22
11. Pueblo de Teocaltiche	21		21
Tepusco	1		
12. Pueblo de Sayula	15	6	21
Hda. de Huelotitán	1		
13. Cd. Compostela	14	7	21
14. Pueblo de Xalostotitlán	13	5	18
15. Villa de Xerez	17	1	18
16. Pueblo de Tlaltenango	16		16
Monte S. Andrés del Astillero	1		
17. Real de Minas y Villa del Fresnillo	15	1	16
Montañas de S. Mateo	1		
18. La Barca	14	1	15
Hda. S. Antonio	1		

Lugares	*Porcionistas*	*Mercenarios*	*Total*
19. Real y Minas de los Asientos de Ibarra	13		13
20. Pueblo de Tepatitlán	12		12
Puesto de Ntro. Sr. de la			
21. Pueblo de Cocula	11	1	12
Cañada Hda. de la Llave	1		
22. Pueblo de Zacoalco	10	2	12
Santa Ana	2	1	
23. Real de Minas de Ntra. Sra. del Rosario	11		11
24. Real de Minas S. Matías Sierra de Pinos	11		11
25. Real de Bolaños	10	1	11
26. Villanueva-Villa Gutierre del Águila	10	1	11
Tayahua	1		
27. Cuquío	8	3	11
S. Felipe-Atenquillo	2		
28. España	9	1	10
29. Real de Minas de S. Sebastián	6	2	8
30. Villa de Zamora	8		8
31. Partido del Teul	7	1	8
32. Pueblo de Mascota	6	2	8
Vale de Talpa	1		
33. Real y Minas de S. Gregorio de Mazapil	7		7
34. Villa de Colima	6	1	7
35. Pueblo de Autlán	6	1	7
36. Pueblo de Tecolotlán	5	2	7
37. Villa y Real Guanajuato	6		6
38. Xalpa	6		6
39. Real de Minas del Pánuco	6		6
40. Pueblo de Juchipila	6		6
Hda. S. Pedro	1		
41. Villa de León	6		6
42. Cd. de México	5	1	6
43. Pueblo de la Magdalena Hda. S. Andrés	5	1	6

Lugares	*Porcionistas*	*Mercenarios*	*Total*
44. Nuevo Reino de León	5		5
45. Monte de Escobedo	5		5
Hda. de Huexuquilla	2		
46. Real de Minas de Sombrerete	5		5
47. Villa de Coahuila	4	1	5
48. Pueblo de Tequila	4	1	5
49. Cd. Ntra. Sra. de Monterrey	4	1	5
50. Pueblo de Hostotipaquillo	3	2	5
51. Pueblo de Ahualulco	2	3	5
52. Durango (Nueva Vizcaya)	4	1	5
53. Real de Minas de Sta. Ma. Charcas	4		4
54. Pueblo Sr. S. José de Huejúcar	4		4
55. Cd. de Valladolid	2	2	4
56. Caracas		3	3
57. Pueblo de Acaponeta	3		3
58. Guachinango	3		3
59. Real de Minas S. Pedro Boca de Leones (Villa Aldama)	3		3
60. Pueblo de Iztlán (Nay.)	3		3
61. Pueblo de Jocotepec	1	2	3
62. Pueblo de Huexuquilla	3		3
63. Villa de Culiacán	3		3
64. Pueblo de Etzatlán	1	2	3
65. Pueblo de Mezticacán	2		2
66. Pueblo de Chapala	2		2
67. Pueblo de Tizapán	2		2
68. Real del Mezquital	2		2
69. Villa de S. Felipe de Linares	1	1	2
70. Cd. Querétaro	2		2
71. Real y Minas de Sta. Rosa	2		2
72. Villa de la Purificación	2		2
73. Pueblo de S. Martín de la Cal	2		2
74. Real de Minas de Sr. S. José del Parral	2		2

Lugares	*Porcionistas*	*Mercenarios*	*Total*
75. Pueblo de Colotlán	2		2
76. San Luis Potosí	2		2
77. Real y Minas de Hostotipac		1	1
78. Pueblo de Tapalpa		1	1
79. Pueblo de Tuxcacuesco		1	1
80. Pueblo de Ahuacatlán		1	1
81. Pueblo de Tonalá		1	1
82. Pueblo de Ayo el Chico		1	1
83. Huejotitlán		1	1
84. Cartagena de Indias		1	1
85. Cd. Puebla	1		1
86. Cd. Orizaba	1		1
87. S. Pedro Piedra Gorda	1		1
88. San Antonio de la Huerta	1		1
89. Pueblo de Xala	1		1
90. Pueblo de Atoyac	1		1
91. Maravatío	1		1
92. Real de Minas Concepción de los Álamos	1		1
93. Pueblo de Tenamastlán	1		1
94. Valle de S. Mateo del Pilón	1		1
95. Valle de Pesquería Grande	1		1
96. Periban	1		1
97. Yzatlán	1		1
98. Real y Minas de Santiago de las Sabinas	1		1
99. Real de Veta Grande	1		1
100. Pueblo del Venado	1		1
101. Pueblo de Atemanica	1		1
102. Obispado de Sonora		1	1
103. Pueblo de Ixtlán (Obisp. Mich.)	1		1
104. Pueblo de Parras	1		1
105. Villa de Nombre de Dios	1		1
106. Villa de la Encarnación	1		1
107. Presidio de S. Antonio de Béjar	1		1
108. Real del Catorce	1		1

Lugares	*Porcionistas*	*Mercenarios*	*Total*
109. Real de Sta. Ma. de los Ramos	1		1
110. Atitalaquia	1		1
111. Real de Comanja	1		1
112. Ocotlán	1		1
113. Valparaíso	1		1
114. Santiago Papasquiaro	1		1
115. Tamazula (Dgo.)	1		1
116. Zapotiltic	1		1
117. Real de Copala	1		1
118. Pueblo de Chimaltitán	1		1
119. Celaya	1		1
120. Hda. de Huastla (Tala)	1		1
121. Sentipac	1		1
122. Labor de Rivera	1		1
123. Quintanilla	1		1
124. Hacienda de Contla		1	1
125. Pueblo de Zapotlán del Rey	2		2
126. San Sebastián Sain Alto	2		2
127. Mojarras	1		1
128. El Plateado	1		1
129. Juanacatic (Fel. Tabasco)	1		1
Sin localización:			
(1) Presidio del Faisán	1		1
(2) Real de Xolapa	1		1
(3) Pueblo de Saupio	1		1
(4) Parroquia de Mescatabaco	1		1

LAS ESCUELAS LANCASTERIANAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO: 1822-1842

Dorothy T. Estrada
El Colegio de México

En 1822 cinco hombres prominentes de la ciudad de México fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres.[1] Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios de siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método, llamado sistema de enseñanza mutua, o sistema lancasteriano, se difundió con rapidez no sólo en Inglaterra, sino en Francia, los países nórdicos, España, los Estados Unidos del Norte y las nuevas repúblicas latinoamericanas.[2]

1 Los cinco fundadores fueron: Dr. Manuel Codorniú, Lic. Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linieres. José María Lafragua, *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana de México*, México, Tip. de Rafael, 1853, p. 2.

2 *Cyclopedia of Education*, ed. Paul Monroe, New York, Macmillan Company, 1912, Vol. 4, pp. 296-297. El sistema no fue "inventado" por Lancaster; más bien lo popularizó en una época en que la extensión de la educación primaria a las masas empezó a ser un tema de interés para los gobiernos nacionales. La práctica de la enseñanza mutua era conocida en España desde 1589 (cuando Juan de la Cuesta la usó) y después fue descrita en 1696 en *El maestro de escribir* por P. Ortiz. El método fue utilizado en la India en el siglo XVIII para enseñar escritura. Escuelas francesas para huérfanos al final del siglo XVIII y la de San Idelfonso y Balsaín en España dirigida por José de Anduaga, usaron la enseñanza mutua.

En México los Betlemitas la utilizaron en su escuela de primeras

En México, aun antes de la fundación de la Compañía Lancasteriana, la enseñanza mutua fue practicada por algunos maestros particulares y en las escuelas gratuitas de algunos conventos.[3] Pero la Compañía Lancasteriana fue la que ganó para el método la atención y el apoyo del gobierno y el público, e impulsó el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en toda la nación. Tan reconocida fue la fama de la enseñanza recíproca y el prestigio de los miembros de la asociación lancasteriana, que veinte años después de su fundación, en 1842, el gobierno nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana.

Gran parte de la reputación del sistema derivaba de su economía y rapidez. Siguiendo el método de Lancaster, un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1 000 niños, con lo

letras, por lo menos desde 1800. El sistema en que los monitores fueron llamados "decuriones" fue descrito años después por uno de los alumnos: "...éramos trescientos discípulos y cada uno de los más adelantados que se denominaba decurión cuidaba de diez decuriados. Soy muy cobarde para afirmar que antes que nos viniera de Europa el sistema mutuo ya lo usábamos sin darle nombre particular, y acaso sin conocer su utilidad y sus ventajas; tal ha sido nuestro despego a la fama, nuestra ignorancia o nuestro desinterés, que como la tierra deposita en sus entrañas los tesoros que tanto anhelan los hombres sin hacer alarde de lo que encierra, así nosotros poseíamos de tiempo inmemorial un bien sin celebrarlo porque ignorábamos lo que teníamos: Archivo del ex Ayuntamiento de México (en adelante AA Mex), *Instrucción Pública en General,* Vol. 2478, exp. 344, 27 de abril de 1836.

[3] En 1819 el maestro Ignacio Paz abrió una escuela en que seguía la enseñanza mutua una hora cada día. AA Mex, *Ibid.,* Vol. 2477, exp. 224, 26 de febrero de 1819. También, Andrés González Millán anunció al Ayuntamiento de México una demostración de la enseñanza mutua que había establecido en su escuela. *Ibid.,* Vol. 2477, exp. 223, 14 de mayo de 1819. En diciembre de 1820 Luis Octaviano Chousal informó que usaba "el método de enseñanza mutua combinada de D. José Lancaster y el Dr. Bell". *Ibid.,* Vol. 2477, exp. 251.

En el convento de San Diego instruyeron a 127 niños por el sistema recíproco, *Ibid.,* Vol. 2477, exp. 250, 23 de diciembre de 1820, ff. 15-16. También, una forma de enseñanza mutua fue utilizada desde hace muchos años en el Colegio de los Betlemitas, véase nota núm. 2.

que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela. Los promotores del método insistían en que la utilización de la enseñanza por monitores, junto con un sistema bien elaborado de premios y castigos y una variedad de útiles diseñados especialmente, reduciría a la mitad del tiempo el aprendizaje de la lectura y escritura del antiguo método.

En 1822, de las 71 escuelas primarias en la ciudad de México, con aproximadamente 3 800 alumnos, tres instituciones particulares, dos conventos y El Sol, la escuela de la Compañía Lancasteriana, usaron la enseñanza mutua.[4] Durante las dos décadas siguientes, el sistema lancasteriano se

[4] El total de 71 escuelas es una compilación hecha de datos de dos encuestas, una de 1820 y otra de 1822, en AA Mex, *Ibid.*, Vol. 2477, exps. 250 y 251 y de *Vindicación de la Compañía Lancasteriana contra las imposturas de D. Andrés González Millán*, México, Imp. de D. J. M. Benavente y socios, 1822, p. 1.

Parroquias	*Alumnos*	*Conventos*	*Alumnos*
San José	50	San Francisco	156
Santa Catalina	130	La Merced	140
Santa Veracruz	190	Portoceli	200 (estimado)
San Pablo	38	San Agustín	100
Santa Cruz Acatlán	50	Santo Domingo	95
San Antonio Abad	10	San Gregorio	38
Sagrario Metropolitano	59	San Diego	127
Santo Tomás de la Palma	40	El Carmen	229
San Sebastián	34	Belén - de leer	200
?	18	de escribir	95
10 parroquias	619	10 conventos	1 380
Tecpan de Santiago Tlatelolco	21		

Escuelas particulares de niños	*Alumnos*
36 maestros	1 118 por lo menos (11 maestros no reportaron el número de estudiantes)

extendió a muchas escuelas particulares y fue declarado método oficial para las escuelas gratuitas municipales.[5] Entre 1842 y 1845, la Compañía Lancasteriana encabezó la Dirección General de Instrucción Pública,[6] y al terminar su gestión dejó 106 escuelas primarias en la capital, con 5 847 alumnos, todos usando el sistema mutuo.[7]

Escuelas particulares de niñas	*Alumnos*
13 maestras	296 por lo menos (2 maestras no reportaron el número de estudiantes; otras maestras no fueron incluidas en la encuesta)
Escuela de la Compañía Lancasteriana El Sol	300 aproximadamente

[5] Dictamen del 16 de abril de 1833, AA Mex., Vol. 2478, exp. 297, f. 53; y ordenanza del 1 de junio de 1838, *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 380.

[6] Ley del 26 de octubre de 1842 designaba que la Compañía Lancasteriana encabezara la Dirección General de Instrucción Primaria; el 6 de diciembre de 1845 se derogó la ley de 1842.

[7] Archivo General de la Nación (en adelante AGN), *Justicia e Instrucción Pública,* Vol. 31, 28 de febrero de 1845, ff. 184-187.

Conventos	*Alumnos*	*Compañía Lancasteriana para niñas*	*Alumnas*
San Francisco	66	Santa María la Redonda	120
La Merced	330	Santa Rosa de Lima	110
San Agustín	530	La Caridad	139
Santo Domingo	103	La Providencia	140
San Diego	222	De San Diego	60
Cinco conventos	1 221	Salto de Agua	72
		Calejos de Lecuona	53
Compañía Lancasteriana para niños	*Alumnos*	Cárcel-Presas	41
Filantropía	300	Ocho escuelas	735
San Felipe de Jesús	260	*Escuelas particulares de niños*	*Alumnos*
La Beneficiencia	300	44 escuelas	1 546
Nocturna de Adultos	60	*Escuelas particulares de niñas*	*Alumnas*
Casa de Corrección	57	40 escuelas	892
Cárcel-Presos	60		
Seis escuelas	1 037		

Desde la entrada del niño a la escuela hasta su salida por la tarde, sus actividades escolares estabán controladas por una serie de requisitos, órdenes, premios y castigos. Antonio García Cubas en *El libro de mis recuerdos,* describe un día típico en una institución lancasteriana.[8]

La escuela, ubicada en un edificio colonial, tenía uno de sus más grandes salones convertido en aula de clase donde cabían entre 100 y 300 niños.[9] En fila, de frente al escritorio del maestro, se sucedían, una detrás de otra, largas mesas con bancos de madera para diez alumnos en cada banco. En la primera mesa de cada una de las ocho clases se colocaba un "telégrafo", uno de los aparatos distintivos de la técnica lancasteriana, que era un palo de madera que sostenía en su extremidad superior una aspa de hojalata que en un lado decía el número de la clase y en el otro EX que quería decir examen. A veces se colgaba de estos "telégrafos" un tablero con los caracteres que habían de ser copiados por los niños.[10] Frente del salón estaba una plataforma de madera

[8] ANTONIO GARCÍA CUBAS, *El libro de mis recuerdos,* México, Editorial Patria, 1945, pp. 403-407.

[9] El sistema lancasteriano requería grandes espacios para poner en práctica su método. Cuando se fundó la Compañía en México sus miembros proyectaron una escuela para 1 386 niños con un solo profesor. El arquitecto Antonio Villarel presentó un croquis arquitectónico que mostraba cómo iba a acomodar en el ex convento de Belén dicha escuela. Los alumnos estarían ubicados en tres corredores que formaban una "T"; 660 niños de primeras letras en el salón-corredor más largo; 418 en las escuelas de estudios avanzados en otro corredor; y 308 normalistas en el tercer corredor. La única de estas tres secciones que sobrevivió los primeros meses fue la escuela de primeras letras llamada La Filantropía. AGN, *op. cit.,* Vol. 33, f. 227, 5 de julio de 1823.

[10] Nos ha sido difícil entender precisamente lo que fueron los "telégrafos" debido a algunas citas un poco contradictorias. Una descripción dice: "Los telégrafos son unos palos redondos de una pulgada de diámetro, en cuya estremedad superior se halla una tablita de seis pulgadas de largo y cuatro de ancho que señala por un lado el número de la clase a que pertenecen y del otro las letras EX, que quiere decir ecsamen. Se colocan en la primera mesa de cada clase... junto a la tabla donde se cuelgan las targetas de premios. Cada mesa tendrá su

con el escritorio y silla del maestro y dos bufetes para los "monitores de orden". En las paredes, había un santocristo de madera y alrededor del cuarto se suspendían grandes carteles para la enseñanza de lectura y aritmética.

Era común que las ventanas estuvieran rotas, y tapadas con bastidores de madera. Algunas escuelas tenían un baño que consistía de un cajón, pero la mayor parte optaba por dejar a los niños salir a la calle, provocando quejas de las autoridades municipales.[11]

Cada grupo de diez niños tenía su monitor que, de acuerdo con un horario, enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética, y doctrina cristiana. Además de estos "monitores particulares", había "monitores generales" y "de orden". Los monitores generales tomaban la asistencia, averiguaban la razón de la ausencia de un alumno, cuidaban los útiles de la enseñanza y los de orden administraban la disciplina.

Todos los monitores eran supervisados por el director de la escuela, quien, de acuerdo con la pedagogía de Lancaster, nunca debía meterse en la instrucción, ni debía levantar la voz. El "mecanismo" del sistema de monitores debía funcionar casi por sí solo:

> Rara vez se ha oído sonar su voz, todas las voces de instrucción y de mando están confiadas a los monitores. El maestro no es más que un inspector que examina si todo se hace con orden y si cada cosa está en su lugar.

---

agujero correspondiente a dos asas de fierro clavadas por la parte de afuera en dicha tabla, a fin de transportarlos de una mesa a otra según el aumento o disminución de cada clase: sirven para las varias evoluciones que se hacen con las pizarras", en *Sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras de la República Mexicana por la Compañía Lancasteriana,* México, Imprenta de las Escalerillas a cargo de C. Agustín Guiol, 1833, pp. 6-7. GARCÍA CUBAS, *op. cit.,* p. 404, dice que el telégrafo "consistía en una planchuela de madera, sostenida en alto por un bastón, fijo en la misma banca apareciendo en dicha planchuela los caracteres que habían de ser copiados por los niños".

[11] AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exp. 338, 22 de febrero de 1836; exp. 340, 14 de marzo de 1836.

> Sin esta máxima [el maestro] destruiría todo el sistema de enseñanza mutua, no podría dirigir una numerosa escuela, y prontamente aniquilaría su salud sin fruto y sin necesidad.[12]

Al entrar a la escuela en la mañana, el niño se formaba en línea con sus compañeros de clase para la inspección de cara, manos y uñas: "su ropa debe estar limpia, sus zapatos o sus pies sin lodo".[13] Al toque de una campanita de bronce, los niños marchaban al aula y se distribuían en las mesas por clases. Con una precisión militar y siguiendo la señal del monitor de orden, "los alumnos daban su frente a las mesas, quitándose los sombreros, echándoselos a las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremo..."[14]

La primera asignatura era de escritura y estaba dividida en ocho clases. Las mesas situadas inmediatamente frente al escritorio del director, eran para los alumnos más chicos. En vez de tener una superficie de madera, estas mesas tenían una gran cajilla cubierta de arena. Los diez niños, sentados todos del mismo lado de la mesa, miraban al monitor que dibujaba una letra en la arena seca. Los muchachos delineaban sobre ella, y cuando tenían más destreza dibujaban la letra sin la ayuda del monitor. Se enseñaba, primero, las letras que consideraban más fáciles como I, H, T, L, E, F; después las que tenían ángulos (A, U, W, M, N) y curvas (O, U, J).[15]

En lecciones subsecuentes, los niños seguían las instruc-

[12] "Adiciones a la cartilla de enseñanza mutua publicada por la Compañía Lancasteriana, propuestas por el C. José Francisco Zapata...", 1835, *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 330.

[13] *Ibid.*

[14] GARCÍA CUBAS, *op. cit.*, p. 404.

[15] JOSEPH LANCASTER, *Improvemente in Education, as it respects the industrious classes of the community, containing among other important particulars, an account of the Institution for the Education of one Thousand poor children, Borough Road, Southwark; and the new system of education on wich it is conducted*, 3ª edición, London, 1805, p. 44.

ciones del monitor que se paraba en el banco al otro lado de la mesa para indicar las letras del alfabeto escritas en un cartón colgado del telégrafo. Cada niño, con un palito de madera en la mano, se preparaba para recibir la orden del monitor, quien la decía en voz alta, despacio y con un tonillo especial:

> Primera clase. Atención. "A" mayúscula, y apuntaba en el telégrafo la mencionada letra... todos los niños de la clase marcaban la letra anunciada con un punzón o con el dedo en la arena.[16]

Inmediatamente después, el monitor examinaba los trazos hechos en la arena, corregía errores, y procedía a enseñar la siguiente letra.

Las cinco clases siguientes eran para el aprendizaje de escritura en pizarras. Los ejercicios eran dictados por el monitor y consistían en la escritura de palabras de una a cinco sílabas, según el orden de la clase. Cada acto de los niños era dirigido por la voz del monitor que ordenaba "manos a las rodillas, manos sobre las mesas, presenten pizarras y pizarrines, etc.".[17]

La escritura en papel se reservaba para la séptima y octava clases, cuyos alumnos ocupaban las últimas mesas del salón. Los de la séptima clase escribían los trazos de letra grande y mediana, usando las muestras de la letra española hechas por don Torcuato Torío de la Riva.[18]

Los alumnos de la octava clase practicaban la letra pequeña o cursiva. Copiaban manuscritos y lemas, con el fin de alcanzar la perfección de su letra y al mismo tiempo aprender la moral. En sus planas escribían frases como:

16 García Cubas, *op. cit.*, p. 404.

17 *Ibid.;* "Adiciones a la cartilla..." AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 330, 1835.

18 Los modelos de Torquato Torío de la Riva fueron usados en las escuelas de primeras letras desde el final del siglo XVIII, y el 31 de enero de 1800 una real orden las estableció como el método que debía ser usado en todas las escuelas del reino. AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2477, exp. 201, septiembre de 1815.

Que usen del tabaco de humo aun los muchachos más rapaces, en quienes de ningún modo es medicina, sino mero vicio; y que de resultas de esto traigan los dedos medio tostados, denegridos y asquerosos.
...en Materias que es permitido la diversidad de opiniones no condenes a los que defiendan la contraria a la tuya.

La muestra primera sirve para desentorpecer los dedos, aprender a sentar la pluma y formar las letras minúsculas.[19]

Para escribir se usaban plumas de ave que habían sido cortadas y preparadas por el director de la escuela. La tinta se hacía de huizache y caparrosa, y costaba un real cada cuartilla (equivalente a 4.033 litros). El papel generalmente era de un tipo llamado de Holanda, o a veces era de maguey; representaba un gasto fuerte, una tercera parte del presupuesto mensual de ocho pesos destinado a los utensilios de enseñanza (arena, pizarrines y plumas).[20]

También era tarea del director rayar el papel con la pauta, plancha de madera barnizada, con varias cuerdas adheridas estrechamente que formaban líneas paralelas. Sobre esa plancha el maestro ponía la hoja de papel y para hacer aparecer las líneas negras, frotaba con un trozo cilíndrico de plomo. Había un juego de cinco pautas usadas para rayar el papel de los alumnos y otro juego de tres para formar las listas de inscripción y asistencia que usaba el maestro.

Al terminar la clase de escritura, sonaba la campanita. Los niños se levantaban de sus mesas e iban a los pasillos a formar grupos semicirculares. Estos "semicírculos" eran otro

19 Planas de niños en la escuela de primeras letras de Belén, *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 257, diciembre de 1821.

20 En el presupuesto mensual para utensilios se gastaban 3 pesos 3 reales cada mes para la arena y pizarrines de los 60 niños en las primeras seis clases y 4 pesos 5 reales para papel (2 pesos 6 reales), plumas, tinta y pizarrines de los 20 niños en la séptima y octava clases. "Estado que manifiesta un plan por el cual se pueden calcular los gastos de consumo en cada mes, y de los utensilios de más duración, que pueden emplearse en una escuela de primeras letras, conforme al sistema de enseñanza mutua..." por Mateo Chousal, *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 4 de octubre de 1835.

rasgo distintivo del sistema lancasteriano. En el centro de cada uno se paraba un monitor al lado de uno de los carteles de lectura, colgado de la pared o en un tablero. Con su puntero de otate, el monitor señalaba las letras, sílabas y lecturas escritas en el cartel. Los niños de la primera clase aprendían a reconocer y pronunciar las letras del alfabeto, primero las mayúsculas y después las minúsculas. El método lancasteriano era de "silabeo", o sea, después de saber las letras individuales, se aprendía a leer una consonante con una vocal en forma de sílaba.

En las clases siguientes leían palabras u oraciones de los carteles y los más avanzados leían libros como el *Libro segundo* de la Academia Española, *Simón de Nantua, El amigo de los niños,* y *Las obligaciones del hombre.* Estos dos últimos también servían para la enseñanza de urbanidad y moralidad.[21]

La doctrina cristiana se enseñaba de igual forma que la lectura, o sea, los niños en semicírculos memorizaban primero el catecismo de Ripalda y el catecismo del abate Fleuri, para ahondar en la explicación. Las instrucciones recibidas por el monitor, eran que debía leer

> dos o tres veces una pregunta sola del catecismo y luego hará que la repita de memoria cada niño del semicírculo, comenzando por el de su derecha, cuyas equivocaciones corregirá el que le siga, y si éste no supiere, el inmediato, etc... Luego que el mayor número de niños repitan la pregunta sin equivocación, pasará el director a la respuesta, ejecutando con ella lo mismo, y dividiéndola en partes cuando fuera larga.[22]

La clase de aritmética se dividía en ocho secciones. Los alumnos que escribían en arena, practicaban los guarismos en sus bancos. Los de las otras secciones, en el pizarrón

[21] García Cubas, *op. cit.,* p. 404; "Adiciones a la cartilla..." AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exp. 330, 1835.

[22] "Advertencia" presentada en la portada del *Libro primero de doctrina para las escuelas municipales del Departamento de Jalisco,* México, Imp. por Galván, 1839.

(cuando la escuela lo tenía) o en pizarras individuales. Trabajaban media hora en los bancos y un cuarto de hora recitando las tablas en los semicírculos. Aprendían las cuatro primeras reglas por enteros, quebrados y denominados, la regla de tres y sus operaciones.[23]

La idea clave del sistema lancasteriano fue que el niño debía ser constantemente activo. No se aburría, porque siempre estaba aprendiendo algo del monitor en su pequeño grupo. Lancaster insistía en que "cada niño debe tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacerlo".[24] Llegar a ese objetivo significaba un complicado sistema de registro del movimiento de cada alumno de una clase a otra. Los libros de asistencia de los maestros de las escuelas municipales muestran a qué clase de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana y civil había sido asignado cada alumno, y cómo había ido progresando en cada clase. Se podía estar, al mismo tiempo, en un grupo avanzado de lectura, en uno mediano de escritura y en otro elemental de aritmética y doctrina. Por eso en cada semicírculo se encontraban niños de varias edades, porque lo que determinaba su asignación a la clase era su habilidad y no su edad.

Por ejemplo, en la escuela municipal de la Ribera de San Cosme, un niño de 6 años entró en diciembre de 1834 en la primera clase de todas las asignaturas. Once meses después, en noviembre de 1835, se hallaba en el primer lugar de la segunda clase de lectura, todavía en la primera clase de escritura, en la segunda clase de aritmética y en la primera de doctrina cristiana y civil. Otro compañero de este niño, teniendo la misma edad y entrando a la escuela al mismo tiempo y en la primera clase de todo, avanzaba en los once meses hasta encontrarse en el tercer lugar de la tercera clase de lectura; en la primera clase, tercera sección de escritura; en la tercera clase de aritmética; tercera de

[23] "Adiciones a la cartilla...", AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 330, 1835.

[24] *Cyclopedia of Education*, p. 297.

doctrina cristiana y segunda de doctrina civil.[25] Se consideraba que un estudiante podría terminar el curso completo en dieciocho meses, aunque los maestros se quejaban de que pocos niños lo lograban.[26]

En vista de que en un aula había enseñanza simultánea de ocho clases y después el movimiento, o "evolución", de aproximadamente ciento cincuenta niños al final de cada hora, cuando cambiaban de grupos, era imprescindible que los alumnos guardaran estricto orden y silencio. Para llevar a cabo estas evoluciones sin confusión y con rapidez, el "telégrafo" era movido por el monitor de la mesa de escritura a los semicírculos, donde era colocado en dos asas de fierro el tablero de lectura o aritmética. Cada muchacho encontraba el grupo que le correspondía al ver el número de su clase levantado en el telégrafo.

Uno de los puntos claves en el método lancasteriano para asegurar el orden y promover el estudio era el sistema de premios y castigos. Un niño desaplicado y desobediente era reportado por su monitor de grupo, al monitor de orden, quien administraba la pena. Los castigos ordinarios consistían en que se colgaba una tarjeta de castigo del cuello del muchacho o se le hacía arrodillarse, poner los brazos en cruz, a veces sosteniendo piedras pesadas en las manos. Por faltas más serias, el estudiante era llevado al director para recibir golpes con la palmeta. Las Cortes de Cádiz desde 1814 prohibieron el uso del azote. El ayuntamiento repitió esa prohibición en 1823, y estaba vedado también en el reglamento de la Compañía Lancasteriana.[27]

25 Es evidente que cuando funcionaba bien el sistema mutuo, permitía la realización de una idea pedagógica muy de moda actualmente en el sistema "activo", o sea, la individualización de la enseñanza por la cual cada niño progresaba en cada asignatura a su propia velocidad. Las hojas de registro del maestro Manuel José Alarcón ilustran el progreso de cada niño, en AA Mex., *op. cit.*, Vol. 2478, exp. 326, 19 de noviembre de 1835.

26 *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 362, 14 de diciembre de 1837.

27 Decreto de 17 de agosto de 1813 de las Cortes de Cádiz en que

Fueron características de las escuelas lancasterianas las "divisas de mérito y castigo", unas tarjetas o planchuelas de madera que el director colgaba con una cuerda al cuello del niño. El monitor de cada clase indicaba qué alumnos merecían las que decían "aplicado" o "puesto de mérito", y también señalaba a los infelices que tenían que llevar el letrero "puerco", "soberbio", "por modorro", "desaplicado", "por pleitista", etc.[28]

El consejo dado a los maestros hacía hincapié en que:

> Es menester que sepa el niño que hay un castigo para cada falta, y que esté asegurado de recibir esta pena cuando cometa el delito... se ha de exigir respeto, obediencia y subordinación de los niños a los directores, y a los instructores generales y particulares; sin estas bases no puede haber progresos en los ramos de la enseñanza.[29]

Esta insistencia, en que tanto los monitores como los alumnos tuvieran una clara definición de cuál comportamiento y cuál aprovechamiento merecían castigos o premios, se hacía no sólo para inculcar respeto y orden en los niños, sino para asegurar que los monitores no administraran pe-

se prohibía "la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión, y demás establecimientos de la Monarquía..."; AA Mex., *Actas de Cabildo,* Vol. 143, ff .71v-72, 21 de febrero de 1823; el artículo 14 del Reglamento de la escuela El Sol decía: "Jamás por ningún pretexto se podrá dar golpes a ningún niño, y los instructores podrán castigar a sus alumnos con mandarles arrodillar no más que durante el trabajo en que se hallen... y no siendo ese bastante... (el director) podrá darle el castigo que crea conveniente con tal que no sea azote, ni algún otro instrumento cuyo uso se prohíbe enteramente." AA Mex., *Compañía Lancasteriana,* Vol. 2444, exp. 1 28 de junio de 1822.

28 García Cubas describe en detalle los castigos, *op. cit.,* p. 406. "Estado que manifiesta...", AA Mex., *Instrucción Pública en General,* Vol. 2478, exp. 326, 4 de octubre de 1835.

29 "Adiciones a la cartilla...", *Ibid.,* Vol. 2478, exp. 330, 1835.

nas desmesuradas u omitieran reconocer méritos; tenían diez ávidos vigilantes para reclamar sus injusticias.[30]

Los castigos eran frecuentes y variados en un día típico de escuela, pero los premios llamaban la atención a fin de año. La Compañía Lancasteriana era famosa por los certámenes públicos que sus alumnos presentaban cada año para las autoridades gubernamentales, los padres y el público en general. En ellos los niños eran examinados ante el público en cada asignatura, y los más destacados recibían premios de medallas de plata en cuyo centro miraba un sol y se decía en la orilla "Premio a la Aplicación". Para cada certamen anual, la Compañía regalaba a los niños más pobres un conjunto de ropa. Esta costumbre llegó a representar un gasto de 233 pesos en 1831, para vestir, desde los zapatos hasta el sombrero, a 39 niños.[31]

El horario de la mayor parte de las escuelas era de 8:00 a las 12:00 y de las 2:00 a las 5:00 o sea siete horas de clase. Los monitores tenían que llegar a las 6:30 para recibir instrucción en los ramos que iban a enseñar a sus pequeños grupos. El director los preparaba con una media hora de lectura, escritura y aritmética. Antes de comenzar la sesión de la tarde, les daba media hora de doctrina cristiana. Generalmente el mayor número de niños asistía en las mañanas, no en las tardes. El ochenta por ciento de los alumnos tenía entre seis y diez años, aunque algunos sólo tenían cuatro años y otros catorce.[32]

Terminadas las clases, los niños rezaban de rodillas y luego al compás de sucesivos toques de la campanita se pa-

30 WILLIAM RUSSELL, *Manual of Mutual Instruction,* Boston, Wait, Greene and Company, 1826, p. 27.

31 AGN, *Compañía Lancasteriana,* Vol. 1, Cuenta de 1831, sin numeración de página, 31 de diciembre de 1831. En 1826 se vistió a 180 niños y en 1830 a 60, en *Manifiesto público de la Compañía Lancasteriana,* México, Imp. de Agustín Guiol, 1832, pp. 6-7.

32 Datos tomados de listas de asistencia de las escuelas municipales de la calle de los Siete Príncipes y de la Ribera de San Cosme, AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exps., 352 y 353, 1835 y 1836.

raban, se ponían sus sombreros, colocaban las manos en las costuras del pantalón y se presentaban frente al director en el orden que se les nombraba, para escuchar las penas impuestas por las faltas cometidas. Salían en fila detrás de su monitor de clase. A pesar de las amonestaciones y quejas de los maestros, apenas abandonaban la escuela, los muchachos explotaban en gritos, carreras, juegos y pleitos.

Una vez fuera de los confines de la escuela, el niño quedaba sujeto a las influencias y condiciones de su familia. La mayor parte de los alumnos inscritos en las escuelas gratuitas de la Compañía Lancasteriana y del municipio eran pobres. En una encuesta hecha acerca de las profesiones de los padres en la escuela municipal de la calle de Siete Príncipes, el 24% de los niños puso como ocupación la de sus madres, indicando con ello que su padre estaba muerto, ausente o era desconocido.[33] Estas mujeres sostenían a sus familias principalmente como costureras, lavanderas y sirvientas. Los trabajos paternos más mencionados eran zapatero, comerciante (que podía significar dueño de una pequeña tienda, empleado o vendedor ambulante), tejedor, carpintero, militar y sastre. Se podría calificar sólo al 15% de las ocupaciones en la categoría de asalariado o administrador, el resto eran de labores manuales, artesanales o de vendedores ambulantes. No había ningún médico o abogado, aunque se mencionaba a un eclesiástico. La mayoría de los niños era, evidentemente, de clase popular.[34]

[33] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 352, diciembre de 1836. El padrón de la ciudad de México de 1842 demuestra que las madres no indicaron una profesión, excepto cuando no tenían a su esposo viviendo con ellas. La implicación es que si tenían marido, generalmente no trabajaban fuera de la casa.

[34] Para clasificar las ocupaciones de los padres de los alumnos hemos seguido los criterios de Kirstein A. de Appendini, Daniel Murayama y Rosa Ma. Domínguez, "Desarrollo desigual en México 1900 y 1960", *Foro Internacional,* vol. VI:1, 1972; pp. 23-24. La clasificación está hecha por ramas de actividad:

La pobreza de los niños era la razón de que con frecuencia llegaran tarde a la escuela o estuvieran ausentes. Gene-

I. *Agricultura, Ganadería, Silvicultura, Caza y Pesca:*

1 herrador
1 peón

II. *Industria Extractiva:*

1 carbonero

III. *Industria de transformación:*

30 costureras
23 zapateros
22 tejedores
15 carpinteros
13 sastres
5 tortilleras
5 dulceros
5 curtidores
4 carniceros
4 cigarreros
4 sombrereros
4 atoleras
3 tocineros
3 plateros
3 herreros
2 torcedoras de hilo
2 peineros
2 latoneros
2 talabarteros
2 reboceros
2 administradores
2 operarios de moneda
2 cigarreras
2 cocineros
2 cocineras
1 tintorero
1 fundidor
1 matancero
1 carnicera
1 administrador de carnicería
1 biscochero
1 buñuelera
1 confitero
1 molinero
1 administrador de panadería
1 torcedora de cigarro
1 tejedora
1 molera
1 colera
1 batojera
1 peinetero
1 escobillero
1 velero
1 candelero
1 lanero
1 carrocero
1 encuadernador
1 impresor
1 rayador
1 armero
1 aceitunero
1 sillero
1 aberrador

IV. *Servicios:*

15 militares
12 criadas o sirvientas
11 lavanderas
5 escribientes
3 empleados
3 monederos
3 barberos
3 pintores
2 porteros
1 ama de llaves

ralmente faltaba la mitad de los alumnos inscritos.[35] Las epidemias causaban fuertes bajas en la asistencia. La de sarampión en 1837 redujo en dos terceras partes el número de estudiantes en una escuela municipal.[36] Un maestro describía estas dificultades diciendo:

> Lo que no puedo conseguir es la continua asistencia, y la exactitud en las horas de trabajo, aunque frecuentemente se les

---

1 casera	1 agente de la Suprema Corte
1 maestra	1 mayordomo de la Santísima
1 sereno	1 mayordomo de carros
1 colector	1 preceptor
1 cobrador	1 vigilante
1 colector de limosnas	1 criado
1 celador de la Catedral	1 sobrestante
1 escribano	1 mandatario
1 eclesiástico	1 escultor
1 guarda de garita	1 grabador
	1 almonedero

V. *Comercio:*

23 comerciantes	1 viajero
2 billeteras	1 comercianta
1 frutero	1 tendero
1 traficante de ropa	

VI. *Transportes:*

5 cargadores	2 cocheros
3 aguadores	1 remero
3 carretoneros	

VII. *Construcción:*

4 albañiles

VIII. *Inactivos o no clasificados:*

1 molendera	1 extranjero

35 AA Mex., *op. cit.,* Vol. 2478, exp. 353, enero y febrero de 1836. Las listas de asistencia indican que de 116 niños inscritos: 50% asistía 50% del tiempo; 35% asistía entre 60% y 94% del tiempo, y 15% estaba ausente 50% o más del tiempo. Información de otras escuelas por un sólo día demuestra que generalmente asistía entre 50% y 70% de los alumnos inscritos.

36 *Ibid.,* Vol. 2479, exp. 356, enero de 1837.

refrende esta falta, tanto a los niños como a los padres, dando por disculpa estos últimos que por no tener para el desayuno no los mandan temprano; que otras veces, no tienen ropa con que salir.[37]

Era común que a los niños les faltaran zapatos para la escuela, tanto así, que el inspector mandado por el ayuntamiento a revisar un establecimiento municipal, notó con extrañeza que "allí apenas concurren niños descalzos". Al investigar la razón del hecho, se enteró por los vecinos de que el maestro en cuestión no admitía a los más pobres. En consecuencia, el inspector recomendó que se ordenara al maestro "recibir a toda clase de niños sin excepción y si cupiera alguna preferencia, sería en todo a beneficio de los muy pobres y necesitados".[38]

A veces los muchachos tenían que abandonar sus estudios para contribuir con su trabajo al sostenimiento de sus familias. Comentaban los maestros, "en aritmética es raro el que espera concluir su octava clase"; en otro caso decía alguna maestra, "de estas niñas ninguna espera concluir su enseñanza".[39] Más bien, salían de la escuela tan pronto como sabían suficiente para ganar su jornal, colocándose los más afortunados "ya en el comercio, ya a aprender un oficio",[40] o los más pobres "recogiendo palos, boñigas o basuras, para que las madres hagan las tortillas. . ."[41]

En general, los maestros comprendían con compasión las dificultades y carencias de sus alumnos. Probablemente pudieron compartir las penas debido a que ellos mismos sufrían también problemas económicos. Cuando se fundaron la primera y segunda escuelas lancasterianas, en 1822 y 1823 respectivamente, los profesores recibían 100 pesos cada mes,

[37] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 27 de noviembre de 1835.
[38] *Ibid.*, exp. 327, 12 de octubre de 1835.
[39] *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 363, 20 de abril de 1838.
[40] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 326, 27 de noviembre de 1835.
[41] *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 250, 1822. Información dada por el párroco de una de las parroquias más pobres, San Antonio de las Huertas.

un sueldo bastante respetable. Pero en otras escuelas establecidas por la Compañía posteriormente, debido a dificultades financieras, se pagaba a los maestros un sueldo más reducido. Algunas escuelas se cerraron por falta de fondos, tanto de la Compañía como del ayuntamiento. Muchas veces los profesores no recibían su sueldo hasta meses después, y en consecuencia vivían endeudados y con aprietos económicos. Esta situación fue descrita así por los maestros:

> se presenta a la imaginación el desaliento de estos hombres cargados de familia, que aunque físicamente estén presentes en las escuelas, su alma entera está muy lejos de ellas, ocupada exclusivamente en adivinar de dónde les vendrá el sustento.[42]

Otra dificultad que tenían que soportar los profesores, era la ira de los padres, que a veces protestaban en contra de los castigos administrados a sus hijos. Un padre buscó al maestro a la salida de la escuela para insultarlo y amenazarlo por haber hecho que su hijo se hincara de rodillas como castigo por haberse robado dos pizarrines.[43] Otro padre expuso su descontento en términos aún más fuertes:

> Señor maestro, ni la política ni las leyes facultan a ninguno aplicar castigos no habiendo delito; mas el despotismo de usted lo hizo con mi hijo Tomás por un olvido natural, pero advierto a usted que si en lo adelante se excede en ese modo de proceder yo lo enseñaré a "ser" maestro y no verdugo.[44]

Si para algunos los maestros pecaban de estrictos, a ojos de otros padres eran demasiado benignos. Recibieron quejas por no usar el azote[45] o por familiarizarse "demasiado con los niños".[46]

42 *Ibid.*, Vol. 2479, exp. 378, 19 de noviembre de 1840.
43 *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 329, 11 de noviembre de 1835.
44 *Ibid.*, exp. 282, 1828, Documento núm. 7.
45 *Ibid.*, exp. 344, 30 de mayo de 1836.
46 *Ibid.*, exp. 327, 12 de octubre de 1835.

En ocasiones los vecinos pidieron al ayuntamiento el establecimiento de escuelas en sus barrios.[47] Se quejaban si sus hijos no hacían suficiente progreso, y a veces los cambiaban de escuela en búsqueda de mejor instrucción. Si no les gustaba el ambiente de la clase o los compañeros de sus niños, también los retiraban.

Una madre no quería que su hijo chiquito "se juntase con ningún niño, aunque fuere el hijo del presidente Victoria y principalmente con los niños Fernández, quienes lo conrochaban, y por último tuvieron a su hijo como un descomulgado".[48]

Este eterno dilema sobre quién tenía la culpa por la falta de aprendizaje de los niños, fue resumido en un párrafo, por un profesor que tenía veintiocho años de experiencia:

> Los padres de familia celosos hasta el extremo del aprovechamiento de sus hijos culpan ciegamente a los preceptores cuando no lo consiguen en poco tiempo. Todas las cosas lo tienen para su sazón y rara vez se ven adelantos precoces; la culpa no es de los preceptores sino de la falta de potencias de los niños... Convengo en que son justísimas las ansias de los interesados pero también confieso que no son jueces imparciales: el amor de padres es mal calificador.
>
> Es preciso decirlo con la severidad y franqueza que me es característica; los preceptores vemos en los discípulos un fardo insoportable, un peso que nos agobia, una carga que nos abruma; los discípulos ven al preceptor como un verdugo, como un enemigo, como un instrumento de su martirio.
>
> ¡Desgraciada alternativa! [49]

[47] *Ibid.*, Vol. 2477, exp. 261, 7 de mayo de 1822; Vol. 2478, exp. 276, 4 de mayo de 1827; exp. 313, 28 de junio de 1831.

[48] *Ibid.*, Vol. 2478, exp. 282, Documento núm. 7, 6 de febrero de 1828.

[49] "Adiciones a la cartilla..." *Ibid.*, exp. 330, 1835.

LA EDUCACIÓN ELEMENTAL EN EL PORFIRIATO*

Alejandro Martínez Jiménez
UNAM

Al iniciarse la vida independiente existían en el país alrededor de 30 000 alfabetos de un total de 4 800 000 adultos, es decir, que el porcentaje de analfabetos era de 99.38% contra un 0.6 de alfabetizados. Estas cifras nos ilustran de la precaria situación cultural en que el país inició su vida independiente.[1] También reflejan el carácter increíblemente exclusivista y desigual de la educación que predominó durante la Colonia. La Independencia por primera vez hizo reconocer la necesidad de instruir a la población con la participación del estado. Pero el largo período de la guerra por la independencia, que había ocasionado grandes pérdidas materiales, y, posteriormente, las interminables luchas entre conservadores y liberales, no permitieron que la educación se desarrollara en ese sentido.[2] El precio de la lucha se extendió también al campo ideológico en forma de una confusión generalizada de cuyas agudas contradicciones no alcanzaba a salir un proyecto amplio y coherente sobre lo que el país debía ser en general y, menos aún, en sus aspec-

* Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre la expansión de la educación elemental (1872-1970), que se está realizando en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM donde el autor labora como investigador.

1 UNESCO, *Estudio acerca de la educación fundamental en México.* (Trabajo que presentó el Comité de México.) México, Secretaría de Educación Pública, 1947.

2 Secretaría de Educación Pública, *La educación pública a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días.* Prólogo de José María Puig Casauranc. México, Secretaría de Educación Pública, 1962; p. XIII.

tos educacionales. José María Luis Mora fue uno de los pocos que alcanzó a percibir la importancia y la urgencia de un plan educativo de amplias perspectivas. Mora consideraba que la prosperidad de la nación sólo podría lograrse cuando se contara con el concurso activo de las mayorías para construir un estado democrático en su forma de gobierno republicano. La acción de las mayorías implicaba en ellas, según la visión de Mora, el "conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria".[3] Para cumplir con tales objetivos, el estado debía ser la institución que ordenara la educación para las mayorías. La concepción de lo que debía ser la educación pública, según Mora, se contrapuso a la educación monacal por cuanto esta última se destinaba a una minoría y porque en lugar de crear "en los jóvenes *el espíritu de investigación* y de duda que conduce el entendimiento humano a la verdad, se les inspira el hábito del dogmatismo y disputa que tanto aleja de ella en los conocimientos puramente humanos".[4]

Un hecho que pudo ser trascendental por su objetivo de proporcionar educación a las masas fue el establecimiento de las escuelas lancasterianas en 1822. Teóricamente, el método lancasteriano hacía posible la instrucción mínima —lectura, escritura y rudimentos de aritmética— para un número considerable de alumnos. La base de su funcionamiento residía en que la enseñanza era impartida por "monitores" (alumnos destacados de cada grado) asesorados por un profesor. El crecimiento de las escuelas lancasterianas fue rápido en una primera etapa. Ya en 1834 existían 1 310 escuelas con 58 744 alumnos. El método de la enseñanza mutua mantuvo su vigencia durante casi cincuenta años, hasta que las escuelas oficiales lo desplazaron. En 1870 había ya cerca de 4 000 escuelas primarias y aparecieron mil más en el año

[3] José María Luis Mora, *El clero, la educación y la libertad.* México, Empresas Editoriales, S. A., 1949. (El liberalismo Mexicano en Pensamiento y en Acción, 11), p. 107.

[4] *Ibid.*, p. 90.

siguiente. Cuatro años más tarde el número había ascendido a un total de 8 103 establecimientos, con una población escolar de 349 000 alumnos. El 65% de esas escuelas era sostenido por los municipios, el 7% por la federación y el 28% por particulares. En 1878, el porcentaje de escuelas oficiales con relación a las demás era de 89%.[5] De lo anterior se sigue que el ritmo de incremento de los establecimientos escolares fue muy acelerado y que las escuelas municipales crecieron más rápidamente que las federales hasta 1878 en que su número alcanza el máximo porcentaje. El incremento observado entre 1875 y 1878 es, a nuestro juicio, parte de un proceso iniciado la década anterior, cuyo centro de impulso fue la escuela municipal y cuya contrapartida fue la reducción a un 11% del total de las escuelas particulares (los cuadros 3 y 4 presentan las cifras de este proceso en un desglose detallado, estado por estado).

A pesar de los efectos, en general nocivos para las pequeñas comunidades y municipios, de la desamortización de bienes establecida en la época de la Reforma, el proceso tuvo un carácter hasta cierto punto moderado si se le compara con la intensidad de la concentración y el despojo de tierras de comunidades y municipios en el curso del Porfiriato. Durante la época de Juárez el municipio pudo mantener su vitalidad y ser el principal propulsor de las instituciones educativas porque, entre otras cosas, las tendencias políticas a la rígida centralización del poder y las decisiones no pudieron cumplirse cabalmente durante los gobiernos de don Benito. Aunque al triunfo del liberalismo una de las primeras cuestiones políticas evidentes fue que sólo un gobierno central fuerte podría imponer las condiciones de paz y orden indispensables para el desarrollo económico, los diez agitados años de la República restaurada transcurrieron sin que ese

[5] JOSÉ CARRILLO, *Sociología de la educación*. México, El Caballito, 1972; pp. 138-141. JOSÉ DÍAZ COVARRUBIAS, *La Instrucción pública en México*. México, Imprenta de el Partido Liberal, 1889. Dirección General de Estadística, *Estadísticas sociales del porfiriato*. México, Secretaría de Economía, 1956. Véase el apéndice estadístico.

gobierno pudiera constituirse. El proceso tiene expresión anedótica en hechos como la estéril lucha de Juárez para obtener facultades extraordinarias en las gestiones de la construcción del primer ferrocarril. Caudillos regionales fortalecidos por la descentralización de la lucha contra los conservadores y contra el Imperio, resistían con tenacidad las intromisiones del centro que no tenía el apoyo ni el poder suficiente para dominarlos; los ánimos levantiscos heredados de un largo período de guerra y anarquía, tampoco colaboraban gran cosa a facilitar la erección de un estado fuerte, centralizado, como sería más tarde el régimen porfirista.[6]

Por lo que se refiere a la cuestión ideológica, los liberales que participaron en el Constituyente del 56, pretendían establecer definitivamente, en sus aspectos esenciales, los planteamientos de la reforma educativa del doctor Mora. Sin embargo, en los debates predominó una posición que contradecía en mucho lo propuesto por aquél. La débil postura que se mantenía firme era la de darle término al monopolio educacional del clero, colocando al sistema escolar reformado bajo la dirección unitaria del estado. Pero esta postura no pudo abrirse paso en los debates, ya que se argumentó que contravenía ciertos principios básicos, especialmente el de la libertad entendida en su acepción más tradicional.[7] La posición prevaleciente proclamó sin más la libertad educacional e, implícitamente, el laicismo quedó estatuido en el sentido de "neutralidad". La ligereza conque fue proclamada esta posición tuvo origen, probablemente, en la confianza que los liberales tenían de que, una vez reconquistado el poder político, el derecho de impartir educación, que el estado ejercería con amplios medios, terminaría por opacar y

[6] DANIEL COSÍO VILLEGAS, ed. *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La Vida Social.* México, Editorial Hermes, 1957. Véase la cuarta llamada particular.

[7] Guillermo Prieto confesó que "por algún tiempo lo alucinó la idea de la vigilancia del estado como necesaria para arrancar al clero el monopolio de la institución pública... (pero pensándolo bien eso equivalía a) querer luz y tinieblas". Cf. JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*, p. 46.

vencer a la educación monacal.[8] La nueva ley, sin embargo, tenía un alcance jurídico limitado: se refería únicamente al Distrito y territorios federales y dejaba a las entidades estatales en libertad de decidir sus propias cuestiones educativas.

A pesar de todo lo anterior, la experiencia reciente obligaba a los liberales a reparar en la educación como un asunto de primera importancia. El funcionamiento del Imperio de Maximiliano había tenido una fuerza limitada, pero su erección había reflejado con claridad la debilidad constitutiva de la nación mexicana. Los triunfadores debieron admitir que la dominación extranjera sólo había sido posible porque "muchos hombres sinceros sirvieron al imperio, por desconocimiento de las nuevas corrientes de pensamiento en el mundo, ignorantes del progreso científico y del derrumbamiento de muchos mitos y fantasías, resultado de la educación dogmática que habían recibido".[9] Admitida esa gran deficiencia, y una vez restaurada la República, la necesidad de una transformación mental fue valorada como uno de los principales objetivos, por los gobiernos de Juárez y Lerdo. De este modo se garantizaría no sólo la independencia política, sino también la autonomía científica y la unidad y cohesión nacionales. Como sabemos, tocó a Gabino Barreda ser el iniciador de una nueva concepción educativa que tenía por objeto, en principio, la emancipación mental.[10] El aporte inicial del positivismo a la reforma educativa emprendida por Juárez, vino a sintetizar los ideales liberales, cuya pretensión consistía también en acabar ideológicamente con el clero, suprimiendo la enseñanza que éste auspiciaba. Según Barreda, la victoria definitiva sólo se lograría por la emancipación mental de la población basada en la enseñan-

[8] MARTÍN LUIS GUZMÁN, comp. *Escuelas laicas.* México, Empresas Editoriales, S. A., 1967. (El Liberalismo Mexicano en Pensamiento y en Acción, 7.)

[9] JORGE L. TAMAYO. Introducción a la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867. Reglamento. Oración cívica.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

[10] GABINO BARREDA, "Oración cívica", en *Ibid.* Barreda pronunció esta "oración" en Guanajuato, el 16 de septiembre de 1867.

za de ciertas verdades científicas comunes.[11] Esa reforma tuvo un éxito inesperado, pues logró expandir en corto tiempo el conjunto escolar (especialmente el municipal), siguiendo las orientaciones federales. Con Barreda, el ciclo preparatorio alcanzó su máximo desarrollo, al grado que Justo Sierra calificó a la Escuela Preparatoria como la mejor de Latinoamérica.

Bajo los gobiernos de Juárez y Lerdo, las leyes y reglamentos de instrucción pública, derivados de la Constitución de 1857, aunque sólo abarcaban al Distrito Federal y a los territorios federales, fueron seguidos, supuestamente, al pie de la letra por casi todos los estados. Los principales preceptos de esas leyes establecían la obligatoriedad de la enseñanza, imponían castigos a los padres o tutores que no enviaran a sus hijos a la escuela y premiaban a los niños que asistían regularmente. Se encargó a los ayuntamientos la fundación de escuelas en los lugares más poblados y se les exhortó a despertar la filantropía de los hacendados para que fundaran otras, "contiguas a sus fuentes de trabajo, ayudados por los ayuntamientos".[12]

Como presidente, Lerdo incorporó las Leyes de Reforma a la Constitución, "completando ésta con la expedición de la Ley de Adiciones y Reformas en la Educación de 1873, que prohibía la existencia de todas las órdenes religiosas".[13] Lo más relevante, sin embargo, fue la expedición de la ley del 10 de diciembre de 1874, que en su artículo cuarto constituía el laicismo estricto y suprimía la "instrucción religiosa" de todo mosaico educativo oficial.[14]

La reforma educativa emprendida por Juárez y continuada por Lerdo constituye el punto de partida del proceso educativo del Porfiriato. Esa reforma, en resumen, estableció que la gratuidad de la enseñanza, especialmente para

11 Véase MARTÍN LUIS GUZMÁN, *op. cit.* La reforma es la emprendida por el ministro Ezequiel Montes en 1880.

12 JORGE L. TAMAYO, *op. cit.*

13 *Ibid.*, p. 26.

14 *Ibid.*

los niños pobres, fuese con fondos municipales o con fondos de los dueños de fincas y haciendas; impuso la obligatoriedad de la instrucción, y en cuanto a la orientación teórica, se inclinó decididamente por un laicismo positivista. En 1880, sin embargo, el positivismo fue obstruido por la vieja guardia liberal. El entonces secretario de Justicia e Instrucción, Ezequiel Montes, expidió un decreto que atacaba la instrucción positivista y ordenaba el cambio del libro de lógica de los positivistas Stuart Mills y Vain, por el de Tiberghien, discípulo de Krause. Al positivismo se le reprocharon entonces sus rasgos excépticos que lo imposibilitaban para ofrecer una orientación firme sobre la vida; y se afirmó que, como filosofía del orden que limita la libertad y se propone a sí misma como ideológicamente neutral, el positivismo se convertía en una corriente conservadora que atentaba contra las conquistas liberales.[15] Los impugnadores del positivismo advirtieron también que esa "doctrina... no tardaría en ser un instrumento ideológico para justificar una nueva forma de tiranía".[16] Se hizo claro también que, tal como lo entendían sus defensores, el positivismo se refería exclusivamente al método de las ciencias naturales y que por ello era incapaz de tratar los problemas de "las ciencias filosóficas y morales en las que se establece lo que debe ser".[17] Hacia 1881 dio inicio también una ofensiva en el orden práctico, mediante una nueva reforma educacional que suprimió los cursos de rendimientos de física y de artes, en el nivel primario, y los fundamentos de química y mecánica práctica.[18] Ambas ofensivas impidieron, según Leopoldo Zea, que el plan positivista inicial pudiera "imponerse definitivamente al consolidarse el régimen de Porfirio Díaz". Y sin embargo,

15 LEOPOLDO ZEA, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956; pp. 113-122.

16 *Ibid.*, pp. 118-122.

17 JOSÉ MARÍA VIGIL, citado en *Ibid.*

18 *Diario Oficial*, del 21 al 25 de abril de 1881. Se publica en este diario con el propósito de someter las medidas a la crítica pública, especialmente de la prensa.

conforme la dictadura porfiriana fue reafirmándose, las críticas de la vieja guardia liberal fueron recibiendo una ratificación evidente.

Como se ha dicho ya en alguna parte, una de las características fundamentales del porfirismo, fue la paulatina centralización del poder y en general de los recursos económicos, a costa de las autonomías locales y estatales. La concentración de la propiedad de la tierra en una minoría civil, que tuvo inicio justamente con las medidas de desamortización, se dio con mayor fuerza durante el Porfiriato. "Las Leyes de Reforma —dice Nathan Whetten— se aplicaron con todo rigor en contra de los pueblos que poseían tierras. En el pasado inmediato había existido cierta tendencia a estimar que dichas leyes no eran aplicables a las tierras de común repartimiento de los ejidos. Díaz, en cambio, dictó dos circulares (en 1899 y 1890) que declaraban que todas las tierras de los pueblos debían dividirse y ordenaban que se expidieran los títulos individuales. Presionó además a los gobernadores para que impusieran la ley con energía... (pero ésta no fue la única medida), otras muchas medidas se utilizaron durante el régimen de Díaz para desposeer a los pueblos de sus tierras." [19] En lo económico, el gobierno porfiriano se propone aumentar la capacidad de la federación mediante impuestos al comercio exterior y restringiendo los recursos disponibles de los estados y municipios, al suprimir las alcabalas. Las alcabalas representaban quizá la fuente más importante de ingresos de varios de los gobiernos estatales y su supresión, que no fue acompañada por medidas compensatorias, afectó gravemente la capacidad económica de las distintas entidades. Los ayuntamientos y las comunidades fueron sistemáticamente dañadas, en lo económico, por el aniquilamiento sistemático de las propiedades "comunales". Una administración municipal sin recursos no podía promover las obras y servicios necesarios para el bienestar de la comunidad; en consecuencia, disminuye en las

[19] NATHAN L. WETTEN. "México rural", en *Problemas Agrícolas e Industriales de México;* vol. V, núm. 2; 1953, p. 78.

localidades el interés y la fuerza de participación en las actividades políticas y administrativas locales. Los ayuntamientos pierden así su antigua importancia y representatividad política. La decadencia de la organización municipal debió repercutir negativamente en la educación municipal, que era por el momento el pilar de la expansión educativa del país, el sector más activo e importante. Así, los proyectos porfiristas de un sistema nacional, unitario de educación pública —coincidente con el desarrollo de un estado fuerte también capaz de imponer normas a todo el país—, surgieron justamente cuando la base fundamental del sistema educativo anterior se erosionaba. Quizá en esta paradoja deba buscarse la razón de que los proyectos de ministros como Joaquín Baranda y Justo Sierra tuvieran siempre un carácter más teórico que real. Sin embargo, con las discusiones en torno al problema educativo se lograría avanzar en una idea de la educación mexicana que llevaba implícito el deseo de expandir la educación al sector rural y tenía una orientación liberadora que era la contrapartida misma del régimen del Porfiriato.

La falta de recursos materiales, tanto en el nivel local como en el nacional, imposibilitó la ejecución real de ese proyecto, pero los ideales de éste despertaron al menos la conciencia del problema y una amplia gama de aspiraciones educativas que, curiosamente, fueron consignadas en las críticas y los planes revolucionarios de la oposición.[20]

La política educativa del ministro Joaquín Baranda

Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de ministro de Justicia e Instrucción en 1882, durante el gobierno de Manuel González, y continuó en él hasta 1901.

En realidad, como dice José Carrillo, se conoce poco en torno a la obra educativa del ministro Baranda. Dificulta la tarea de investigación el escaso número de escritos que

20 Véanse los planes y programas del Partido Liberal Mexicano.

Baranda nos legó. No obstante, de sus jugosos discursos y de las informaciones sobre su actividad al frente del Ministerio, se puede deducir que la obra educativa de Baranda fue realmente positiva. Logró diseñar congruentemente un verdadero sistema nacional de educación aunque sólo pudo realizarlo en pequeño para el Distrito Federal. Procedió para su realización por etapas, principiando por la formación del profesorado. Mantuvo despierta la atención del régimen sobre los problemas educativos y así logró arrancarle ciertos beneficios sustanciales.

Refiriéndose a la educación, Baranda expresaba: "mi propósito es... estudiar el progreso desde el punto de vista de su generalización: justificar la necesidad de llevar sus principios fundamentales a la escuela primaria, para redimir al niño del despotismo tradicional del silabario, dejándole expedito al desenvolvimiento de sus facultades físicas e intelectuales a fin de que sin trabas... satisfaga en el jardín de la infancia... exigencias de curiosidad y observación".[21]

Para Baranda, en la escuela primaria estaba "la solución de las grandes cuestiones que afectan al país en el orden político, social y económico".[22] En el plano político precisaba: "Éste es el credo de nuestro sistema de gobierno. No hay que olvidarlo: la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria."[23] En el social, se proponía "hacer de la instrucción un poderoso elemento de unidad nacional".[24] Advertía que "el progreso humano no puede explicarse sino aceptando la necesidad de vulgarizar los conocimientos, [para lo cual] hay que vestir la ciencia con la blusa del obrero para regenerar el taller; hay que vestirla con el inocente traje del niño para deslizarla en la escuela primaria".[25] Y

21 JOAQUÍN BARANDA, *Discurso pronunciado al inaugurarse la Escuela Normal para profesores de enseñanza primaria.* México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1887; p. 5.

22 JOAQUÍN BARANDA, *Obras;* citado en JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*

23 JOAQUÍN BARANDA, *loc. cit.*

24 *Ibid.*, p. 31.

25 Citado en JOSÉ CARRILLO, *op. cit.*

no olvidaba la importancia de la instrucción para la independencia nacional al señalar que "un pueblo ignorante es más fácil de dominar que un pueblo ilustrado".[26]

¿Cómo procedió Baranda para tratar de realizar los objetivos implícitos en las concepciones educacionales mencionadas?

En primer lugar era necesario emprender la organización de esas instituciones aisladas, en un conjunto integrado, unificado. Nada más conveniente que ese conjunto laborara bajo la dirección del Estado aunque no en forma excluyente: "¡Que enseñe todo el que quiera! —decía—, pero que enseñe el estado y que enseñe bien, tanto para abrir de par en par la puerta de la ciencia a todas las inteligencias, como para abrir todos los corazones a los más elevados sentimientos." [27] Y no era que el estado debía de fortalecer el conjunto escolar sólo porque allí se prepararían los futuros ciudadanos, sino que —apuntaba— el estado era el único con posibilidades económicas suficientes para expandir la educación a los campesinos y a otros sectores carentes de los recursos necesarios. Si el estado podía ofrecer este servicio, la obligatoriedad de la enseñanza, su contrapartida, se impondría también. De esta manera era posible echar a andar el sistema. ¿Por dónde empezar la obra? Puesto que se trataba de "derramar en terreno fértil y virgen la semilla del árbol de la vida", dicha tarea debía ser exclusiva del profesor, especialmente preparado para tal fin. Había que terminar pues con su improvisación. El punto de partida fue, entonces, la creación de la "escuela normal para profesores de enseñanza primaria", "directriz o central de la que se derivan las demás escuelas...", fundada en 1887.[28]

La idea de fundar escuelas normales en México no era nueva, pues por lo menos ya funcionaban cuatro en distintos

[26] JOAQUÍN BARANDA, *Discurso...*, p. 6.
[27] *Ibid.*, p. 32.
[28] *Ibid.*, p. 5.

estados de la República,[29] y se fundaron otras tres[30] entre 1882, fecha en que Baranda encargó el proyecto de creación de la Normal Nacional a Ignacio Altamirano, y 1887. Lo nuevo y original en la fundación de esta Normal consistió en el carácter federal y nacional que se le asignó, en coincidencia con el plan general del Ministro de fortalecer la unidad y progreso nacionales. Cabe recordar que con el mismo propósito de homogeneizar la educación se abrió un certamen para escoger las mejores obras como textos únicos para todas las escuelas en 1884.

Además, con la creación de la Normal, el organismo educacional central diversificó su funcionamiento: la facultad que tenían los ayuntamientos de expedir título para la enseñanza, pasó a ser facultad exclusiva de la Normal.[31]

A la fundación de la escuela Normal, siguió la promoción por Baranda de la Ley de Instrucción Obligatoria que fue promulgada en 1888. La ley determinaba que "la instrucción primaria elemental es obligatoria en el Distrito y territorios, para hombres y mujeres de seis a doce años. [Que, la] instrucción puede adquirirse en cualquier establecimiento oficial o particular, o en lo privado",[32] y que las pesonas en ejercicio de la *patria potestad* comprobarían anualmente su cumplimiento, y su desacato sería castigado. Sin embargo, dicha ley tenía un alcance jurisdiccional limitado al Distrito y territorios federales; y su expedición garantizaba un mínimo de su observancia. Todo esto lo tenía en cuenta Baranda. De ahí que buscara y promoviera su aplicación y observancia general mediante un congreso edu-

29 En San Luis Potosí funcionaba una normal desde 1849; en Guadalajara y Nuevo León, desde 1881, y en Puebla desde 1879.

30 Dichas normales se crearon en Michoacán, Querétaro y Veracruz. La Escuela Normal de Veracruz fue fundada por Enrique C. Rébsamen, uno de los pedagogos que más contribuyó al desarrollo de la educación en lo referente a la preparación de maestros. Véase FRANCISCO LARROYO, *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1967; p. 350.

31 LARROYO, *ibid.*, p. 352.

32 *Ibid.*, p. 353.

cativo nacional. En 1889, se celebró el "... primer Congreso de Instrucción, con el fin de buscar en un esfuerzo colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares, tan necesarios a cimentar la obligación de la enseñanza".[33]

La "federalización" de la enseñanza se buscó en la representatividad en el Congreso de los gobiernos estatales. Con esa clara intención fue denominado, por el propio Baranda, Congreso Constituyente de la Enseñanza.

En el discurso de apertura, Baranda se refirió al papel de la enseñanza como "elemento principal para dominar a los pueblos" razón por la cual las diversas sectas religiosas habían pretendido "apoderarse de la enseñanza para propagarse y sobreponerse; pero el estado no debe permitir que le arrebaten ese elemento constitutivo de su propio ser".[34] En consecuencia, era necesario que el estado reafirmara su predominancia, su hegemonía, e interviniera en la enseñanza, propagándola a todo el país y a todos los sectores para "hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional". Baranda adujo la necesidad de "que se logre la federalización de la enseñanza, [pues] tiempo es ya de que los esfuerzos aislados se fundan en un solo y unánime esfuerzo de que los diversos programas de enseñanza que tanto predica a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República".

Luego se refirió a los principios educativos afirmando que "en México no está a discusión el principio de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita. Está conquistado y esperamos que muy pronto se consignará en la ley fundamental, como un elocuente y último testimonio de que la obligación de aprender no es inconciliable con la libertad de enseñanza. El carácter laico de la enseñanza es el consiguiente forzoso de la independencia de la Iglesia y el estado. La instrucción

33 "Memoria de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública", en *Ibid.*, p. 356.

34 "Discurso pronunciado por Joaquín Baranda en la Apertura del Congreso Nacional de Educación". En *Escuela Moderna,* tomo I, de 15 de octubre de 1889 a 30 de septiembre de 1890.

religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los estados y de los municipios, dice la ley". Sin embargo, "la aceptación del principio no basta para satisfacer nuestros deseos... sino el propósito de ponerlo en ejecución. Nos consideraremos satisfechos cuando se fijen los mejores medios de sanción para hacer efectiva la ley; cuando simultáneamente *se propague* la instrucción primaria, y la reciban todos los niños de igual edad, en el mismo tiempo y conforme a idéntico programa; cuando la escuela, en fin, esté a la puerta de todas las casas y de todas las chozas, y sea accesible [tanto] a los niños de las grandes poblaciones, como de los de villorrio y, sobre todo, a los de las haciendas, que generalmente condenados a la ignorancia y a la servidumbre desde antes de nacer, suelen ser cruelmente explotados por el capataz y el amo. Ahí es donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas a la civilización para proyectar un rayo de luz en medio de la noche secular en que viven más de cuatro millones de nuestros hermanos...; el establecimiento de las escuelas urbanas no presenta serias dificultades y depende de aumentar la partida del presupuesto destinado a ese objeto; pero el de las escuelas que denominamos rurales, demanda gastos y sacrificios cuantiosos, aptitud, prudencia, y abnegación en los que han de servir al profesorado; que en este caso asume... los caracteres del más delicado sacerdocio..."[35]

El Congreso tuvo la fortuna de haber reunido a destacados pedagogos e intelectuales interesados en la educación. Entre los principales figuraron Justo Sierra, Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, Luis E. Ruiz, Francisco G. Cosmes, etc.

Los puntos propuestos al primer Congreso por Baranda fueron retomados y discutidos en pequeñas comisiones, llegándose a la ampliación de algunos y a la superación de otros que quedaron sujetos a la aprobación del Congreso. En primer lugar, el concepto de *la instrucción* usado por

[35] *Ibid.*

Baranda, fue sustituido por el de educación, el cual, dijo la comisión encargada, favoreciendo la concepción de Rébsamen, "comprende la cultura de las facultades todas del individuo". El objeto de la educación primaria, pues, era "desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual, único medio de formar en él un hombre perfecto".[36] De otra parte, el concepto de *la enseñanza elemental* fue transformado en la llamada *educación popular;* al respecto, la comisión expresó: "*La educación popular es más comprensiva* porque no determina tal o cual grado de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general, que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados, [y puesto que el objetivo consiste en] elevar el nivel de la cultura popular... debemos emplear un término que comprenda los diferentes elementos que deben contribuir en el país a la completa educación de las masas populares".[37] Entonces, "un sistema nacional de educación popular vendrá a realizar la verdadera unidad del país" y "más importante, más trascendental será la que procure la igualdad de cultura y especial preparación para la vida política, la unidad intelectual y moral, que imprimirá igual carácter a todos los miembros del estado, y establecerá bajo indestructibles bases el amor, el respeto a las instituciones que nos rigen".[38]

Respecto a la extensión de la educación rural la Comisión expresó: "No se trata de averiguar, desde el punto de vista pedagógico, qué programa satisfará mejor las necesidades de la vida agrícola y cuál las de la vida comercial e industrial. *Se trata de fundar la escuela nacional mexicana; de impartir la enseñanza obligatoria y de fijar por consiguiente, el mínimo de instrucción que el estado tiene obligación de proporcionar a todos sus hijos... mínimum... que... deben poseer para llenar sus deberes como hombres*

36 LEOPOLDO ZEA, *op. cit.*, pp. 149-51.
37 *Ibid.*, pp. 151-55.
38 *Ibid.* Las cursivas son nuestras.

y como ciudadanos, y hacer uso de los derechos que como tales les garantiza [la] Constitución." [39]

En las exposiciones de las comisiones se hizo un pormenorizado recuento de los obstáculos que se oponían a la extensión de la educación al campo; no obstante eso, hubo coincidencia en afirmar que "las escuelas rurales son indispensables en las haciendas, rancherías y pueblos que no sean cabeceras de municipios".[40]

Se consideró urgente la educación de los adultos, pues éstos eran los primeros que debían depositar "el germen de las virtudes morales y cívicas en el corazón de sus... hijos" [41] y ayudar al maestro en su tarea educativa.

En cuanto al profesorado, "esa agrupación de filántropos, en cuyas manos vamos a depositar nuestra absoluta confianza, acertados intérpretes de nuestras aspiraciones", la comisión pidió que se les procurase "una vida tranquila y modesta, pero suficiente"; [42] también aprobó las indicaciones de Baranda respecto al carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza.

Puede afirmarse que este primer Congreso dio forma a la idea original de Baranda, de constituir un sistema nacional de enseñanza. Esto fue posible porque los puntos de vista expuestos y aprobados reflejaban no sólo las aspiraciones del grupo intelectual en general, y de los pedagogos en particular, sino también el de las masas con las cuales, por lo menos algunos congresistas, tenían estrechos contactos. Si esto es así, se puede afirmar que ahí nació, ahí fue concebida la escuela mexicana.

Sin embargo, el Congreso y lo que representaba dentro del régimen dominante, ¿acaso no significaba una contradicción? ¿Cómo es posible que mientras se alentaba el aniquilamiento de pueblos y ranchos por medio de los cercamientos que iban a engrandecer las haciendas y latifundios, se

39 *Ibid.*
40 *Ibid.*
41 *Ibid.*
42 *Ibid.*

estuviera permitiendo —y en cierta medida propugnado— la educación de los ahora reducidos a peones? ¿Cómo se entiende que mientras se entregaba la economía al extranjero se pugnara por una educación eminentemente mexicana, para la unidad e independencia nacionales?

Por supuesto que muy poco de lo aprobado por el Congreso pudo ser realizado durante el Porfiriato a nivel nacional. Esto refleja los límites sociales del régimen; sus logros fueron ciertamente sustantivos pero circunscritos al Distrito Federal y a los centros urbanos de algunos estados; y aun en esas zonas es difícil precisar su verdadero alcance. Esto queda como un tema a investigar. Sin embargo, tanto lo realizado como lo que quedó en proyecto, reafirmó las aspiraciones y necesidades educacionales tanto de las masas como de los sectores medios, e inclusive de la oposición, que pronto se manifestaría.

Otra de las realizaciones en la línea de la integración de la enseñanza oficial fue la "nacionalización" de las escuelas lancasterianas y de la beneficencia, en 1890.

Fue también Baranda quien promovió la aprobación de una ley reglamentaria de la educación elemental. Ésta se expidió en 1891, "ciñéndose en lo posible a las resoluciones del Congreso". La ley de 1891 "instituyó que la enseñanza elemental es gratuita, laica y obligatoria en el Distrito Federal; fijó la edad escolar, limitó las materias que la enseñanza obligatoria comprende, enumeró los deberes de los padres..., atribuyó penas a los infractores, creó el consejo de vigilancia de las demarcaciones y de las municipalidades; redactó los programas para cada materia..., en una palabra, reorganizó totalmente la enseñanza primaria elemental".[43] Entre las innovaciones importantes de la ley pueden destacarse la división de la escuela primaria en elemental y superior, en dos y tres años respectivamente. Con el fin de coordinar las superiores, se creó "el Consejo Superior de Educación Pública, en reemplazo de la junta directiva y la

[43] Secretaría de Educación Pública, *La educación pública en México a través de los informes presidenciales...*, p. 71.

inspección escolar. Esta última es... la más digna de elogio. Hasta ahora se vinieron a comprender, en todo su alcance, las *funciones del control y coordinación de las tareas docentes en las escuelas primarias*".[44]

Todas estas medidas tuvieron un alcance jurisdiccional reducido al Distrito y territorios federales; de ahí que su expedición fuera antecedida y seguida por circulares del ministro y por los mensajes presidenciales invitando e informando al respecto a los gobernadores con el fin de que las secundaran. Díaz, por ejemplo, informó que "durante este tiempo, los estados secundaron los planes del ejecutivo con verdadero entusiasmo..." [45]

La actuación de Baranda en esta línea culminó con la unificación pedagógica de "la instrucción oficial primaria elemental en el Distrito y territorios federales [que pasó a] depender... exclusivamente del Ejecutivo de la Unión; la instrucción primaria superior se organiza... como enseñanza media, entre la primaria elemental y la preparatoria, y queda establecida una Dirección General de Instrucción Primaria, a fin de que [la instrucción] se difundiera y pudiera ser atendida con uniformidad, bajo un mismo plan científico y administrativo (Cap. VII)".[46] No hay que olvidar, tampoco, que por primera vez se estatuye la obligatoriedad de la enseñanza de los trabajos manuales; esta materia, que en realidad había sido introducida por Manuel Cervantes Ímaz, pasó inadvertida y en 1889 no fue tomada en cuenta. Ahora, con su inclusión, y el nombramiento de Ímaz como secretario de la Dirección de Instrucción, debió cobrar verdadero auge.

[44] FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 355. El Consejo Superior de Instrucción Pública tiene atribuciones únicamente consultivas; está integrado por los directores de Instrucción Primaria y Normal y 20 personas nombradas por el Ejecutivo y escogidas "entre las más idóneas y de las distintas ramas de la enseñanza. Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 117.

[45] Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 74.

[46] FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 360.

El interludio de Justino Fernández

Justino Fernández reemplazó a Baranda en el Ministerio de Instrucción Pública en 1901. "Durante [su] permanencia... en el Ministerio de Instrucción, se sustituyó, por ley de 12 de octubre de 1901, la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo de Instrucción Pública",[47] cuyas atribuciones eran lograr la coordinación de todos los centros escolares y "señalar los medios para hacer más realizable y comprensiva la tarea... de la educación nacional".[48] Se pretendía, en fin, que todo el sistema educativo estuviese orientado por ese Consejo, en el cual tendrían cabida los distintos funcionarios de la educación. También se reglamentó que la educación primaria permanecería escalonada en elemental —con dos años de estudio— y en superior, con cuatro. Se fijó como objetivo de esta última "ampliar los conocimientos de la primaria elemental... [y]... preparar para la vida práctica a los alumnos que por variedad de motivos no lleguen a perseguir las más altas investigaciones del saber humano".[49]

Paralelamente a la división de la escuela primaria, se estableció en la Normal la formación de profesores tanto para el nivel elemental como el superior, con cuatro y seis años de estudio respectivamente.

De la mayor importancia fue la diversificación y autonomía que se logró en la administración y dirección del conjunto escolar central. Efectivamente, Justino Fernández promovió el establecimiento, dentro del Ministerio a su cargo, de la Oficialía Mayor de Instrucción, que luego derivaría en Subsecretaría, y más tarde, en Ministerio de Instrucción Pública, en base a un proyecto que para el efecto presentara Justo Sierra.

[47] *Ibid.*, p. 368.
[48] *Ibid.*
[49] Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 71.

La concepción y política educativa de Justo Sierra

La obra educativa de Justo Sierra se inicia en la década de 1870, y se extiende en forma intermitente y cada vez más directa hasta 1910. Sierra se vincula a la problemática educativa nacional como crítico e ideólogo de la misma desde la tribuna periodística; luego, en su calidad de diputado, promueve cambios en las instituciones educativas existentes y la creación de otras; lleva a la práctica y madura sus propias concepciones pedagógicas en el ejercicio docente en la Escuela Nacional Preparatoria, y revela su gran capacidad como político de la educación nacional en la lucha que emprende desde el Ministerio de Educación, por organizar el sistema nacional de educación en su forma más completa y acabada, con el fin de expandir la educación a todos los sectores sociales y de elevar los niveles generales de educación.

Respecto a las concepciones doctrinarias de Justo Sierra, se ha mostrado que era partidario del positivismo spenceriano.[50] Francisco Larroyo dice que J. Sierra "se vincula en libre relación a la corriente de la filosofía positiva... [que] en 1892... da la tónica y la fórmula de una política positivista: en histórico discurso proclama la necesidad de poner la ciencia como base de la política nacional".[51]

Aquí nos interesa examinar sobre todo su concepción y actuación en relación al problema educativo. En este contexto nos inclinamos a pensar que, del positivismo, Sierra aceptaba sobre todo el método; él mismo afirmó alguna vez que la corriente positivista "si... no es la negación de la filosofía, sí es la reducción a un método científico, y preciso es confesar que a ella se deben los avances constantes del mundo moderno en el camino de la verdad".[52]

Con respecto a la orientación de la enseñanza expresaba: "Partidarios ardientes del método positivista en la enseñan-

50 LEOPOLDO ZEA, *op. cit.*

51 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 373.

52 JUSTO SIERRA, "La educación nacional", en *Obras completas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. VIII, 1948.

za, no lo somos en la filosofía de la escuela positiva, creemos en la existencia del espíritu, y hemos dicho y repetimos... que falta algo de muy interesante en el plan de la educación secundaria".[53] Se refería a la fiosofía, cuyo vacío, él mismo respondía, podía llenarse con un curso de historia de la filosofía. Después de 30 años, en ocasión de la inauguración de la Universidad Nacional, Sierra reafirmó su posición: "pedimos a la ciencia la última palabra de lo real y nos contesta y nos contestará siempre con la penúltima palabra, dejando entre ella y la verdad absoluta que pensamos vislumbrar, toda la inmensidad de lo relativo... será que la ciencia del hombre es un mundo que viaja en busca de Dios".[54] Nuevamente, al justificar varias reformas en la instrucción pública, manifestó: "La verdad es que era preciso aclimatar, como base de la instrucción, el estudio de las ciencias, enteramente descuidado antes, y que ha venido a formar el... núcleo de la enseñanza." [55] Así, aunque Sierra no fuera totalmente positivista, sí confiaba en que ese método constituía el punto de partida para promover la transformación de la realidad nacional. Esta posición de Sierra a la postre resultaba insuficiente y desvinculada respecto de su concepción filosófica pura, que derivaba en lo absoluto, lo ideal o lo religioso.

Paradójicamente, para Sierra las concepciones positivistas adoptaban un carácter generalizador que le ayudaba a interpretar el devenir pero sin descuidar las premisas de la historia, cuyo papel era más concreto. Esta diferencia y relación que establecía entre la sociología y la historia se aprecia cuando afirma que "la sociología, es decir la ciencia de las leyes sociales, es a la historia lo que la síntesis al análisis. La historia se ocupa de los pormenores y de sus inmediatas relaciones; ciencia de generalización por excelencia, la sociología asciende de esas relaciones a otras más comprensivas hasta formular la ley suprema de la vida social, la

[53] JUSTO SIERRA, "Homenaje al Dr. Gabino Barreda", en *Ibid.*
[54] *Ibid.*
[55] *Ibid.*

evolución, que es al mismo tiempo de la creación entera, y que no es la ley del progreso, sino otra más científica y más lata... porque comprende no sólo el adelanto de las cosas, sino su retrogradación y aniquilamiento".[56]

En realidad, Justo Sierra como ideólogo de la burguesía porfiriana expresa clara y directamente sus objetivos, aspiraciones y forma de realizarlos.

El objetivo esencial de esa burguesía, claro, es el progreso material. Las condiciones propicias para realizarlo, la paz y el orden, las ha impuesto Porfirio Díaz. Pero, ¿cómo realizarlo?, ¿cómo proveerlo? Al respecto contestaría Sierra en términos positivistas y spencerianos: "Cuando una necesidad ingente se manifiesta al legislador, cuando la experiencia de otros países presenta la fórmula adecuada para satisfacer una necesidad, cuando se trata de un país latino que necesita para moverse precisamente por el camino del progreso, de tener precisada en una regla la base de su conducta futura, no hay que vacilar, se precisa de esa ley; es preciso proceder a priori, en apariencia por lo menos; es preciso que de un grupo pequeño parta el precepto para el grupo mayor. ¿Esto quiere decir que la ley reemplace a la costumbre y no necesite de antecedentes? No, la ley no es más que, en este caso, la condensación de antecedentes vagos, oscuros y flotantes, su efecto habría de ser lento, la ley no será un salto, la sociedad no progresa a saltos".[57] Ocho años más tarde precisaría: "el legislador puede ir en la ley algo más allá del estado presente, que puede no sólo preparar el porvenir, sino marcar, en parte, el ideal de determinada evolución de la sociedad, con tal que ese ideal o fin... sea positivamente una consecuencia lógica de premisas reales".[58]

Justo Sierra se percató rápidamente de que "la circunstancia" mexicana —en palabras de Agustín Yáñez— comparada con las naciones civilizadas dejaba mucho que desear,

[56] *Ibid.*, artículo "La enseñanza en la historia".
[57] *Ibid.*, p. 141.
[58] *Ibid.*, p. 115.

especialmente en el aspecto cultural. Se dio cuenta, también, de que la paz impuesta por las armas si bien era necesaria como condición previa para el progreso, era también insuficiente como punto de arranque; para ello, debía haber unidad nacional y ésta sólo era posible formando la conciencia nacional "por la educación de las masas". Y con insistente vehemencia, Sierra expresó su firme deseo de utilizar a la educación, no como una panacea, al decir de los liberales de 57, sino para despertar a esas masas rurales de su atonía, "transformar a la población mexicana en un pueblo, en una democracia", e incorporarla al objetivo del progreso. Este sentido positivista con que interpreta el problema educacional nacional, lo lleva a considerar al sistema educativo como uno de los medios fundamentales para lograr el objetivo deseado. Su fundamentación es como sigue: "si la civilización, es en resumen, la educación de una generación por otra, si un país es más civilizado a medida que la base de los conocimientos abraza una mayor área social y su cima sube a una mayor altura, claro es que es obra de civilización cuanto al ensanche de la instrucción se refiere".[59]

De aquí se deriva su interés concreto de impulsar la acción educativa; de ahí la necesidad que tuvo de fundamentar y precisar sus ideas sobre el sistema escolar y la educación en general.

Logró concebir un sistema educativo nacional completo de tal suerte que abarcase todos los centros poblados y todos los grupos escolarizables, por lo menos en sus años iniciales. Así, de la participación general de la población en la escuela elemental, él pensaba que una gran parte escalaría la educación media y de ésta se seleccionaría, en base al talento y predisposición, la que llegara a la Universidad.

En la concepción de Sierra, el sistema educativo constituye un todo que abarca los distintos niveles de la enseñanza. Justifica que el nivel primario se mantenga bajo la tutela del estado porque es el medio para "transformar la po-

[59] *Ibid.*, p. 108.

blación mexicana en un pueblo, en una democracia: ...esta escuela forma parte integrante del estado, corresponde a una obligación capital suya",[60] para generalizar la educación primaria que el país necesita.

Sierra concibe a la Universidad como la "encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales; es la cima en que brota la fuente... que baja a regar las plantas germinadas en el terreno nacional y sube en el ánimo del pueblo".[61]

La Universidad nace del deseo de los representantes del estado de encargar a hombres de alta ciencia de la misión de utilizar los recursos nacionales en la investigación científica, porque ellos constituyen el órgano más adecuado a estas funciones". Por todo ello, la Universidad parece quedar desligada —según Sierra— de la tutela del estado. A ella se le fija como fin último "la realización [de la] democracia y [la] libertad".[62]

Como primer paso en el plano de la realización, Justo Sierra presentó un proyecto en base al cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905.

Con la nueva Secretaría culminaba un largo proceso de desenvolvimiento educativo en el país. Por fin la educación pública lograba la institucionalización en el grado y relevancia requeridas por su especial funcionamiento. Con este nuevo carácter institucional, la educación oficial estaría en posibilidades no sólo de responder más adecuadamente a las necesidades educativas nacionales a nivel nacional, sino también de hacerlas conscientes en las clases marginadas.

Y a pesar de que, en realidad, la Secretaría de Instrucción únicamente abarcaba la educación del Distrito y territorios federales, Sierra justificaba su creación afirmando que a la gran metrópoli "vienen a educarse jóvenes de todos los rum-

60 JUSTO SIERRA, Discurso pronunciado en la Inauguración de la Universidad Nacional, el año de 1910, en *Prosas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963; pp. 163-190.

61 *Ibid.*, pp. 165 y *ss.*

62 *Ibid.*, pp. 163 y *ss.*

bos del país, pudiendo, además, servir sus métodos y establecimientos educativos de modelo a los estados".[63]

En 1908 se reformó nuevamente la enseñanza primaria. La nueva ley estatuyó: "las escuelas oficiales serán esencialmente educativas: la instrucción en éstas se considerará sólo como un medio de educación".[64]

La educación de cada alumno se concebía en la ley "como el desenvolvimiento armónico" e integral "en su ser físico, intelectual y moral, lo mismo que en su posibilidad" estética.[65] Por la educación se intentaba, pues: vigorizar la personalidad del alumno, "tan a menudo indecisa e informe"; robustecer sus hábitos a fin de "intensificar el espíritu individual de iniciativa"; [66] y disciplinar "un poderoso sentimiento de civismo". La ley estableció, además, que la educación sería nacional, con el fin de que hiciera de los alumnos "ciudadanos particularmente mexicanos".[67] En realidad Sierra consiguió los mayores avances en el ciclo primario del Distrito Federal y especialmente en la orientación y eficiencia del sistema escolar, gracias a la estructuración unitaria del sistema. Aunque también durante este periodo la expansión escolar cuantitativa en el Distrito fue bastante elevada.

En 1910, Justo Sierra organiza un congreso nacional de educación en el cual se informa de los progresos en la materia en cada estado y se fija como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito.

En ese mismo año, Sierra inauguró la Universidad Nacional de México. Los objetivos que él mismo le fijó fueron "la educación nacional en sus medios superiores e ideales, logrando la incorporación del conocimiento universal a las necesidades nacionales y con una visión nacionalista".[68]

63 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 372.

64 JUSTO SIERRA, Ley de Educación primaria para el Distrito y Territorios Federales, de 15 de agosto de 1908, en *Obras*.

65 *Ibid.*

66 FRANCISCO LARROYO, *op. cit.*, p. 378.

67 *Ibid.*

68 JUSTO SIERRA, "Discurso... en la Inauguración de la Universidad..."; *Prosas,* pp. 163-190.

Era imposible realizar todo cuanto se propuso el maestro Sierra en el ramo educativo. Sin embargo, se llevó a feliz término lo principal: avanzar en la organización y orientación de cada nivel educativo, en la diversificación y autonomía de la institución educativa oficial. Su obra culminó con la creación de la Universidad, "su sueño dorado", al decir de Daniel Cosío Villegas.

El impulso que Justo Sierra logró dar a la educación fue eminentemente urbano; pero en este sector llegó hasta el límite estructural de la desigualdad social; no pudo expandir la educación al campo, pues obstáculos insalvables lo impedían. Pero su constante lucha en pro de la educación debió contribuir a reafirmar la conciencia de la necesidad de llevar la educación a todos los grupos. Esta idea potencial sería retomada por sectores de la oposición y germinaría en medios más propicios. En conclusión, puede decirse, con Leopoldo Zea, que el régimen porfiriano no llevó la educación a las masas del país, pero hizo circular "las ideas que habrían de llevarla"; Sierra, Rébsamen, Carrillo, Torres Quintero y otros, "fueron formando a la generación que serviría de líder en las nuevas reformas, tanto políticas y económicas como educativas". Es claro que, como señala Francisco Larroyo, los grandes pedagogos y los más destacados políticos de la educación "aprovechando la propaganda, muchas veces postiza de una política liberal al servicio de la unidad de intereses nacionales... lograron crear importantes y fecundas instituciones que en pocos años coadyuvaron a minar la vieja estructura política del país".[69]

Tal vez lo más importante de la época porfirista, para el futuro educativo de las masas, fue lo que no pudieron realizar quienes pugnaron por mejorar y expandir la educación; lo que no dejaron de exponer y repetir por todos los medios: *la creación de un sistema nacional de educación capaz de producir las transformaciones del país.*

69 LEOPOLDO ZEA, *op. cit.* La cita textual de Larroyo viene en la misma obra.

La escolaridad en el Porfiriato

Al inicio del Porfiriato, la escolaridad ya había logrado un nivel de 41 matriculados por cada mil habitantes.[70] Puede considerarse como notable dicho nivel, sobre todo si tenemos en cuenta que es el resultado del primer impulso educativo nacional. La nueva tendencia, que abarca el período de la dictadura, en general es de menor crecimiento. La fase inicial (1878-1900) muestra una tasa de 3.2% anual de aumento y hace subir el nivel a 51 matriculados por cada mil habitantes. En la fase final (1900-1907) el ritmo[71] de escolaridad disminuye en 2.7%, y el nivel alcanza a elevarse a 59 matriculados por millar, posiblemente debido a que la población disminuye sensiblemente su ritmo (cuadro 1.)

Lo anterior revela que el Porfiriato partió de un punto respetable de escolaridad; y que aunque el impulso educativo disminuyó, el nivel de escolaridad registró un incremento.

Examinando ese crecimiento más de cerca, vemos que en la República restaurada el empuje educativo se concentró en el emergente sector oficial, que logró sobrepasar al privado y obtuvo un predominio relativo casi total. En 1875, la matrícula oficial representaba el 72% del total y en 1878, el 86%. Durante el Porfiriato sucedió en cierta medida lo contrario: el sector oficial disminuyó su peso relativo representando el 82% del total de matrícula en 1900, el 80% en 1907. Es obvio, pues, que este sector perdió el impulso de su desenvolvimiento inicial. Además, por lo menos en el primer momento (1878-1900), el deterioro progresivo del sector oficial corresponde a un rápido avance del privado, que recuperó parte del terreno perdido. Entre 1900 y 1907, disminuyeron su incremento tanto el sector oficial como el priva-

[70] Por nivel de escolaridad entendemos el grado en que se satisface el servicio educativo respecto a la población.

[71] Por ritmo de incremento entendemos la velocidad en que se desenvuelve un fenómeno. Se expresa generalmente en una tasa de crecimiento anual, acumulativa.

do (en menor grado) y el peso relativo de ambos permaneció sin cambio sustancial.

Es necesario hacer notar que el indicador del nivel de escolaridad obtenido respecto al total de la población es útil por cuanto nos ofrece una idea del cambio que ésta experimenta. Pero en realidad, la escolaridad efectiva se mantuvo bastante baja. El dato más aproximado (porcentaje de matrícula respecto de la población entre 5 y 15 años) nos indica un nivel de 23%.

Si para los fines del análisis consideramos que los niveles y ritmos de escolaridad son la expresión, por una parte, de la oferta de escolaridad oficial-privada y, por la otra, de la demanda social de escolaridad, se hace necesario conocer a la vez la dinámica de cada uno de estos factores y de las condiciones en que se desenvuelven.

La oferta de escolaridad, indicada por el número de escuelas, siguió también las mismas tendencias observadas en la escolaridad. Entre 1875 y 1878 su tasa de incremento fue de 1.6% anual; luego, durante la primera fase del gobierno de Díaz (1878-1900) disminuyó ligeramente al 1.5% anual, y, entre 1900 y 1907 se redujo todavía más, al 0.5%.

A nivel de sectores el índice muestra una tendencia parecida. Tanto, el sector oficial como el privado se desenvolvieron primero (1878-1900), en forma regular y luego lentamente (véase el cuadro 1). Pero el caso extremo corresponde al sector privado que al principio aumentó más rápidamente y luego decreció en cifras absolutas; su tasa inicial fue del 3.7% anual y la final de −0.1%. La oferta educacional expresada por la cuantía del profesorado (aumentó a un ritmo de 3.9% y 3.8% respectivamente en 1878-1900 y 1900-1907) puede decirse que permaneció constante.

Al permanecer invariable la tasa de aumento del profesorado mientras la matrícula crecía regular y luego lentamente, el número de alumnos por profesor que inicialmente era de 46 en 1878, quedó casi constante en 1900 con 47 alumnos, para decrecer en 39 en 1907. Ahora bien, esto no sólo es indicio del carácter exclusivista de la educación en el Porfiriato; refleja también que la dinámica del conjunto esco-

lar tiende a debilitarse progresivamente. La crisis que envolvió a la educación elemental motivó incluso la clausura de unidades escolares privadas en las zonas más afectadas, mientras que el resto siguió aumentando su personal y en menor medida su alumnado.

Todo lo anterior nos lleva a considerar que el estancamiento económico afectó la demanda social de educación, expresada claramente por la matrícula de ciertos estratos medios (empleados estatales) que constituían las clientelas predilectas del sector escolar privado (véase el cuadro 1).

Interpretación de la expansión escolar

Nuestro problema es tratar de explicar cómo, dentro del proceso de desarrollo, se desenvolvió la educación y qué fuerzas estructurales influyeron tanto indirecta como directa y definitivamente en la evolución del conjunto escolar. Es decir, intentamos reconstruir en base a todo lo dicho, el cómo y el porqué del desenvolvimiento de las fases de escolaridad expuestas, dentro de la dinámica de la estructura social... Al final reforzaremos nuestro análisis cualitativo con algunos tratamientos estadísticos.

Nuestro punto de partida para el análisis de esas relaciones es considerar que la educación —y la escolaridad— desde el período de la Reforma, pasaron a formar parte inherente del desarrollo social que empezaron a dirigir y proyectar los grupos liberales dominantes. Y más específicamente, que la escolaridad se vinculó estrechamente al régimen político y al crecimiento económico. Y, si esto fue verdad, las tendencias político-económicas debieron repercutir en la escolaridad.

Desde el ángulo del conjunto escolar, lo anterior quiere decir que dentro del nuevo contexto estructural, la educación dependió fundamentalmente, tanto de las medidas de política educativa estatal, como de la situación y condiciones sociales de los grupos y estratos que recibieron educación, así como de las de quienes tenían posibilidad y aspiración de recibirla. Pero, desde el punto de vista interno del con-

junto o sistema escolar, el desarrollo de éste debió depender en mayor o menor medida de la forma en que fue constituido y organizado para llevar a cabo sus propios fines.

En el periodo anterior al Porfiriato, la educación cobró un incremento inusitado debido fundamentalmente al desarrollo del sector oficial municipal. Dicho sector, al aceptar la fórmula federal de la obligatoriedad de la enseñanza, favoreció la demanda de escolaridad de amplios sectores. Al parecer, dicha norma se aplicó con más efectividad a los empleados del gobierno y en general a los estratos medios. La fuerza impulsora de la escolaridad se inició por el lado de la oferta oficial federal, municipal y estatal, pero su realización fue posible porque tanto los municipios como los estados se encontraban en la posibilidad de auspiciar la educación, como las clientelas escolares en posibilidad de recibirla.

Durante el Porfiriato la educación local se dejó bajo la tutela de los ayuntamientos y gobiernos estatales, pero al mismo tiempo el gobierno federal pretendió dirigir y controlar la educación elemental en todo el país. La influencia del gobierno central más bien fue decisiva tanto porque desbarató las bases que sostenían al conjunto escolar anterior que se desarrollaba en forma casi homogénea en todo el país, como porque impulsó las condiciones en que se desarrollarían las nuevas fuerzas estructurales que determinaron más directamente, pero de una manera desigual, la expansión escolar. Veamos con más detenimiento este punto. La política del régimen en cuestión, que consistió en favorecer la gran propiedad de la tierra, a costa de la propiedad pequeña y de la comunal, originó una crisis en la organización municipal y dio al traste con la fuente proveedora de sus ingresos. Las condiciones de penuria en que quedaron la mayoría de los ayuntamientos municipales les impidió apoyar como antes el servicio educativo.[72]

72 FERNANDO GONZÁLEZ ROA, "El aspecto agrario de la Revolución

De otra parte, si bien es verdad que se produjo en términos generales y hasta cierto punto la recuperación de la situación crítica local, por la aparición de las modernas actividades industriales y comerciales, sin embargo, esto sucedió en distinto sentido. En efecto, la recuperación sobrevino, especialmente allí donde surgieron las modernas industrias y donde se formaron centros comerciales regionales. Las capitales de los estados fueron los centros más favorecidos por la nueva tendencia.[73]

Algo parecido a la crisis financiera municipal ocurrió a nivel estatal por la supresión de las "alcabalas". Sin embargo, como hemos dicho, la recuperación a este nivel debió ser mayor por el carácter citadino del nuevo desarrollo. De otro lado, se produjo una influencia del poder central en la demanda real de educación pero también como antecedente mediato o indirecto. Su aspecto negativo provocó la declinación de las antiguas clientelas escolares locales. En primer lugar, la decisión de favorecer la concentración agraria, no sólo afectó al erario municipal, sino a su propia dinámica. Lo común fue que amplios sectores sociales que de alguna manera tenían como base de sustentación la antigua estructura agraria organizada en torno al municipio, fueran absorbidos por las mismas haciendas. Los que permanecían en sus comunidades, atravesaron una etapa crítica que les restó posibilidades de escolaridad. Pero además, y esto es definitivo, las clientelas predilectas de las escuelas, los pequeños comerciantes y artesanos, fueron arruinados directamente por el advenimiento del moderno capitalismo.

Mexicana", en *Problemas Agrícolas e Industriales de México,* Vol. V, 1953, apunta: "Los municipios... tenían el incentivo económico del manejo de la propiedad comunal y del cobro de algunos impuestos para los Santos. (Pero) cuando desapareció la propiedad comunal faltó uno de los factores más importantes para mantener vivo el deseo de intervenir en la administración municipal."

[73] FERNANDO ROSENZWEIG, "El desarrollo económico de México de 1877 a 1911". *El Trimestre Económico.* México, Fondo de Cultura Económica, vol. XXXII, núm. 127, 1965, hace referencia al crecimiento inusitado de las ciudades capitales.

Desde el punto de vista positivo, la influencia del gobierno federal en la conformación de la demanda social de educación fue que, al estimularla el desarrollo económico capitalista, provocó la incorporación y reacomodo a este proceso de nuevos sectores sociales, que en cierta medida también entraron a formar parte de las nuevas clientelas escolares. Conviene reparar en que los grupos más favorecidos fueron, primero, los estratos medios que fueron absorbidos por Díaz e incorporados al presupuesto del estado; luego, los comerciantes y profesionales y el proletariado de las modernas industrias. En contraposición a lo anterior, la influencia directa del gobierno federal en el disgregado universo escolar, logró escasamente los objetivos perseguidos. Hemos visto, en la parte sobre política educativa federal, que apenas si se lograron sentar las bases de unificación escolar. Pero incluso eso no respondió al proyecto de constituir un sistema nacional efectivo y autosuficiente.,

Al parecer, Díaz quería aplicar la misma fórmula de gobernar al campo educativo. Pretendía que así como las autoridades estatales y municipales se subordinaban en forma piramidal y monolítica al gobierno central, así también los establecimientos educativos locales se rigieran por las pautas del núcleo central federal. Con esta mira, Díaz empezó por exhortar a los gobernadores y jefes políticos a no descuidar la educación. Posteriormente, por medio de los congresos educativos nacionales, trató de formalizar un compromiso con los gobiernos estatales para homogeneizar la enseñanza elemental conforme a los cánones federales. En seguida, el gobierno central logró la dirección y el control directos de las escuelas municipales del Distrito y territorios federales, quedando el resto en manos de las administraciones locales. Pero, como hemos visto, con la política educativa federal, resultan fortalecidas las instituciones escolares, puesto que se logró la intercomunicación de las diferentes experiencias educativas y se lograron proyectar nuevos lineamientos.

Ahora bien, no obstante que el régimen dictatorial proyectó con antelación los límites y posibilidades de evolución del conjunto escolar, *su influencia directa y decisiva en torno*

a éste, únicamente llegó a las escuelas del Distrito Federal y de los territorios.

Queda claro pues, que la educación permaneció todavía como un mosaico institucional, como un conjunto disgregado que debía depender de la dinámica misma de las comunidades. *Y si, como hemos visto, el período en cuestión se caracterizó porque el moderno desarrollo capitalista fue sustituyendo a la forma precedente y afirmó la nueva tendencia, entonces es claro que la modernización de la economía vino a ser el aspecto determinante, el módulo regulador del proceso de evolución de la escolarización.*

Por consiguiente, cabe preguntarse: ¿cuáles fueron las expectativas y la acción de los promotores del desarrollo moderno en torno a la educación? Ya sabemos que los inversionistas extranjeros de entonces, en términos generales, no deseaban el adiestramiento de trabajadores nativos. Empero, dadas las condiciones de gran atraso cultural en nuestro país (recordemos que el primer impulso serio en la instrucción se había iniciado algunos años antes, con Juárez) y de la completa inexperiencia de la fuerza de trabajo en las modernas actividades, era necesario, como un requisito para facilitar ese adiestramiento, por lo menos en algunos niveles, un mínimo de instrucción, sobre todo si se trataba de grupos netamente rurales. Esta necesidad, desde luego, era más apremiante para las industrias de transformación como la de textiles que requería un personal ciertamente más calificado. En la misma forma, la incorporación al sector terciario de amplios grupos, y especialmente de profesionales y empleados del gobierno, implicó también, y de una manera más apremiante, un mínimo de instrucción. Se colige, pues, que la modernización de la economía sí requirió inicialmente, en cierta proporción, de un mínimo de instrucción.

En consecuencia, la penetración del desarrollo capitalista moderno, al reanimar los ingresos de los presupuestos locales y al incorporar a dicho proceso a nuevos grupos, viene a constituirse en la base de apoyo del impulso, tanto de la oferta como la demanda educativa.

El moderno desarrollo tendió a concentrarse en algunas

ciudades que se convirtieron en enclaves industriales y comerciales; por ello, la escolaridad fue un proceso que se dio concomitante al de la concentración agraria y desorganización de la estructura local municipal. Así, al mismo tiempo en que se fortalecían los modernos enclaves del desarrollo capitalista, las grandes propiedades iban sustituyendo a la antigua organización municipal. En otras palabras, el rápido impulso educativo inicial se basó en las condiciones imperantes de relativa homogeneidad tanto de los distintos estados como de los grupos sociales. Estas mismas fuerzas productivas, que de un lado desarrollaron la gran hacienda y de otro la industria y que desembocaron en la separación del campo y la ciudad, originaron una nueva tendencia a la desigualdad estructural que se reflejó en la exclusividad educacional tanto de los centros urbanos como de sus sectores medios y altos.

Algunas pruebas estadísticas del proceso

La asociación estrecha entre la escolaridad y el desarrollo debe mostrarse en dos planos: el de las tendencias generales y longitudinales, en donde se observa la repercusión del desarrollo en la escolaridad; y el de las relaciones transversales, que indican cómo son las relaciones regionales entre los dos fenómenos en distintos momentos del periodo.

En primer lugar, se observa que la etapa de penetración y expansión rápida del capitalismo —en que la producción del producto bruto interno en las actividades secundarias y terciarias crecen a un ritmo de 7.5% y 6.8% anual respectivamente— coincide con la del incremento también más rápido de la escolaridad (3.2%). Y, a su vez, el descenso en dichas actividades respectivamente de 4.4% y 3.1%, y de 1900 a 1910, conlleva el descenso en la escolaridad (2.7%).

Hasta aquí puede calificarse de simple coincidencia el paralelismo entre las tendencias de la economía y de la escolaridad. Para corroborar lo expuesto se impone que dichas relaciones sean cuestionadas y analizadas más a fondo.

Así, pues, se desprende que en la fase inicial el aumento

sustancial de la fuerza de trabajo en las modernas actividades implicó la incorporación de esos mismos sectores a la escuela. Y viceversa, que en la etapa de crisis en la economía, el ritmo de incremento de la fuerza de trabajo en dicha actividad disminuyó y, por tal razón, esos mismos sectores no fueron incluidos en la escuela.

Al respecto, puede constatarse que el incremento rápido y luego lento de la fuerza de trabajo en la industria (2.9% y −0.1% anual) y en los servicios (1.6%) corresponden al de la escolaridad (3.2% y 2.7%).

Más específicamente, consideramos que la correspondencia anotada arriba se explica porque el periodo de rápido desarrollo se tradujo en aumento de ingresos en los sectores involucrados, e hizo posible que las aspiraciones educativas de los mismos pudieran realizarse, incorporándolos a la escuela. Y al revés, la crisis del desarrollo fue de tal magnitud que afectó increíblemente los niveles de salarios de esos sectores, lo cual implicó también su exclusión de la escuela. (Recuérdese que, entonces, el trabajo de los niños representaba un porcentaje elevado en el total.)

Sobre este particular, se nota en la manufactura un aumento mínimo salarial de 32 c. por día en 1895, de 50 c. en 1900, y luego un descenso de 36 c. en 1908. La misma tendencia se sigue en el sector agrícola. El sector de servicios tuvo un desarrollo similar; por lo menos puede afirmarse que la población ocupada, decreció considerablemente.[74] La excepción corresponde a la minería del norte; allí los salarios tienden a crecer progresivamente durante el periodo (véase el cuadro 1) con el fin de atraerse del centro, más mano de obra.

Ahora bien, las relaciones de las tendencias anotadas nos llevan a agregar que el moderno desarrollo, en la manera de introducirse, desenvolverse y alterar la antigua estructura so-

74 "El mayor grado de capacitación que se exigía a los operarios mineros y la necesidad de atraer a éstos a los centros mineros en desarrollo, se tradujeron en un firme aumento de los salarios", *Ibid.*, p. 446.

cial regional, debe ser indicativa de la dirección en que la escuela se expandió. Y esto, claro, se manifiesta en la dimensión de relaciones transversales.

Los cálculos estadísticos obtenidos nos confirman en buena medida lo anterior. La correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en el sector servicios, aumenta progresivamente, de 0.50, 0.75 y 0.85, respectivamente en 1878, 1900 y 1910. A su vez, los índices de correlación entre fuerza de trabajo industrial y escolaridad se incrementan de 0.11, a 0.43, y a 0.60 en los mismos años. De lo anterior se obtiene que al principiar el Porfiriato, si bien la interconexión entre las variables mencionadas era muy baja, su integración y ajuste reflejan cada vez más la estructuración de esa sociedad. Sobre todo, la elevada correlación entre escolaridad y fuerza de trabajo en servicios corrobora que los estratos medios, incluidos en el sector terciario, desempeñaron un papel preponderante en el proceso de modernización; en la tendencia de rápido desarrollo se beneficiaron en forma óptima; por eso mismo, la crisis los perjudicó aún más (véase el cuadro 2).

Otra manera, aunque un tanto indirecta, de confirmar la íntima relación entre escolaridad y modernización económica es mediante la correlación del alfabetismo y las mismas variables económicas. Los índices de correlación son de magnitud parecida y tienden a ser más significativos. En primer lugar, la correlación entre alfabetismo y población que trabaja en la industria crece de 0.47 a 0.69 en 1895 y 1900 y se mantiene en 0.69 en 1910; la relación entre alfabetismo y población que trabaja en servicios crece de 0.78, a 0.87, y luego disminuye a 0.81 en 1895, 1900 y 1910, respectivamente (véase el cuadro 2). Finalmente, debemos mencionar que también se muestra que la expansión de la escolaridad fue un fenómeno social típicamente urbano. La correlación entre escolaridad y población que vive en localidades urbanas, de 0.79, lo demuestra ampliamente para 1900 (véanse los cuadros 1 y 2).

Cuadro 1

ALGUNOS INDICADORES DE LOS NIVELES Y RITMOS DE ESCOLARIDAD Y DESARROLLO DURANTE EL PORFIRIATO

	ÍNDICES			
	1875	*1878 (1895)*	*1900*	*1907 (1910)*
1. Escolaridad primaria 1 000 habitantes		41.24	54.60	59.47
2. % Matrícula Oficial respecto del total	72.11	86.67	81.59	80.06
3. Número de alumnos por profesor	43.00	46.10	47.48	39.36
4. % Escuelas Oficiales del total		86.60	78.66	79.92
5. % Pob. Ec. activa en Agricultura		67.00	66.00	68.00
6. % Pob. Ec. activa en Industria		15.60	16.60	15.10
7. % Pob. Ec. activa en Servicios		17.40	17.40	16.80
8. Mortalidad por 100 Habitantes		31.00	32.30	33.20
9. P.B.I. Agrícola %		40.90	36.20	35.60
10. P.B.I. Industrial %		21.10	23.90	26.10
11. P.B.I. Servicios %		24.00	26.10	25.10
12. Salario Mínimo. A Precios de 1900, total	cts/día	0.32	0.39	0.30
13. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Agricultura)	” ”	0.32	0.37	0.27
14. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Manufacturas)	” ”	0.32	0.50	0.36
15. Salario Mínimo. Precios de 1900 (Minería)	” ”	0.32	0.47	0.72

	TASAS		
	1875-78	*1878 (90)-1900*	*1900-1907 (10)*
1. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Prim.	3.1	3.2	2.7
2.			
3. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Of.		4.3	2.7
4. Tasa de Δ % Anual de la Escolaridad Priv. P.		6.5	3.8
5. Tasa de Δ % Anual de Prof.		3.9	3.8
6. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Total	1.6	1.5	0.5
7. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Oficial		1.1	0.2
8. Tasa de Δ % Anual de Escuelas Privado		3.7	−0.1
9. Tasa de Crecimiento % Anual de la Población		1.5	1.1
10. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de Trab. Agric.		1.3	1.2
11. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de T. Ind.		2.9	−0.1
12. Tasa de Δ % Anual de la Fuerza de T. Serv.		1.6	0.5
13. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Agrícola		2.4	3.3
14. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Industrial		7.5	4.4
15. Tasa de Δ % Anual del P.B.I. Servicios		6.8	3.1

Los cálculos de los índices y tasas de Escolaridad son nuestros. La fuente para 1975 son los datos de José Díaz Covarrubias "Instrucción Pública Mexicana", índices (incisos 5-8) de Fernando Rosenzweig. "El Desarrollo Económico de México de 1877-1911", p. 439. En: *Trimestre Económico* V. XXXII (3) Jul.-Sep. 1965 núm. 127. Índices (incisos 9-11) de Leopoldo Solís, "La Evolución Económica de México. A partir de la Rev. 1910". *Economía y Demografía,* núm. 7. Índices (incisos 12-15) de Fernando Rosenzweig. *Ibid.* Tasas (incisos 1, 3-12) de Fernando Rosenzweig. *Ibid.* Tasas (incisos 13-15) de Leopoldo Solís. *Ibid.*

Variables	*Años en que aparecen*				
	1878	*1895*	*1900*	*1907*	*1910*
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	sí	sí	sí	sí	sí
2. % Matrícula Oficial respecto al total	sí		sí	sí	
3. Alumnos por profesor		sí	sí	sí	
4. Escuelas Oficiales respecto del total	sí		sí	sí	
5. % Alfabetismo		sí	sí	sí	
6. % Población Económicamente Activa en la Agricultura		sí	sí		sí
7. % Población Económicamente Activa en la Industria		sí	sí		sí
8. % Población Económicamente Activa en los Servicios		sí	sí		sí
9. % Población que vive en localidades de 2 500 y más habitantes			sí		
10. % Población que vive en localidades de 5 000 y más habitantes			sí		
11. % Retención inter-anual-examinados matriculados (Oficial)			sí		
12. % Aprobación aprobados examinados (Oficial)			sí		
13. % Retención inter-anual-examinados (Oficial)			sí		
14. % Aprobación aprobados examinados (particular)			sí		
15. % Escolaridad con respecto a la Población Urbana de 2 500 y más habitantes			sí		
16. Mortalidad Juvenil		sí	sí	sí	

Cuadro 2

Variables	*Indices * de correlación*							
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100							
2. Escolaridad por 1 000 habitantes	0.89	100						
3. % Matrícula Oficial respecto al total	0.00	−0.12	100					
4. Alumnos por profesor	0.11	0.06	0.14	100				
5. Escuelas Oficiales respecto al total	−0.30	−0.21	0.28	0.26	100			
6. Alfabetismo	0.73	0.49	0.10	0.03	0.51	100		
7. Población económicamente activa agricult.	−0.38	−0.17	0.20	−0.12	0.58	−0.71	100	
8. Población económicamente activa industrial	0.11	−0.08	−0.23	0.30	−0.43	−0.47	0.89	100
9. Población económicamente activa servicios	0.50	0.30	0.14	−0.04	−0.59	0.78	−0.95	0.70
10. Mortalidad juvenil	0.06	0.13	0.35	−0.03	0.37	−0.30	0.33	−0.46

	*Indices * de correlación*							
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100							
2. % Matrícula oficial respecto al total	0.32	100						
3. Alumnos por profesor	0.06	0.46	100					
4. Escuelas oficiales respecto al total	0.25	0.97	0.47	100				
5. % Alfabetismo	0.86	0.36	−0.23	0.24	100			
6. % Población económicamente activa Agricultura	−0.07	0.65	0.76	0.70	−0.20	100		
7. % Población económicamente activa Industrial	0.43	0.26	−0.31	0.11	0.69	−0.17	100	
8. % Población económicamente activa Servicios	0.75	0.25	−0.31	0.10	0.87	−0.36	0.65	100
9. % Población que vive en localidades de 2 500 y más habitantes	0.79	0.21	−0.21	0.09	0.72	−0.17	0.63	0.75
10. % Población que vive en localidades de 500 habitantes	0.66	0.11	−0.31	−0.03	0.66	−0.34	0.64	0.82
11. % Retención intra/anual examinados/matrícula (Oficial)	0.16	0.68	0.19	0.62	0.34	0.54	0.46	0.23
12. % Aprobación. Aprobados y examinados (Oficial)	0.22	0.65	0.33	0.64	0.17	0.73	0.33	0.06
13. % Retención inter/anual examinados/matrícula (Particular)	0.07	0.58	0.09	0.52	0.17	0.31	0.26	0.38
14. % Aprobación. Aprobados/examinados (Particular)	−0.02	0.16	0.11	0.21	−0.10	0.37	−0.16	−0.02
15. % Escolaridad respecto a la población urbana del D. F.	−0.09	−0.50	−0.31	−0.45	−0.18	−0.55	−0.50	−0.09
16. Mortalidad juvenil	−0.49	−0.79	−0.41	−0.70	−0.53	−0.64	−0.54	−0.41

	*Indices * de correlación*							
1. Escolaridad por 1 000 habitantes	100							
2. % Matrícula oficial respecto al total	0.06	100						
3. Alumnos por profesor	−0.30	0.31	100					
4. Escuelas oficiales respecto del total	−0.08	0.80	0.31	100				
5. % Alfabetismo	0.94	−0.02	−0.47	0.14	100			
6. % Población económicamente activa Ag.	−0.81	0.06	0.55	0.33	−0.81	100		
7. % Población económicamente activa Industrial	0.60	−0.19	−0.70	−0.29	0.69	−0.83	100	
8. % Población económicamente activa Servicios	0.85	0.03	−0.45	−0.27	0.81	−0.97	0.72	100
9. Mortalidad juvenil	−0.45	−0.12	0.18	−0.16	−0.44	0.24	−0.12	−0.29

Nota: Se incluyen en el análisis 19 Estados.
* Método de la γ de Pearson.

Cuadro 2

*Indices * de correlación 1878 (1895)*

									(1978)
									(1978)
12	100								
06	0.14	100							
21	0.28	0.26	100						(1978)
49	0.10	0.03	0.51	100					
17	0.20	−0.12	0.58	−0.71	100				
08	−0.23	0.30	−0.43	−0.47	0.89	100			
30	0.14	−0.04	−0.59	0.78	−0.95	0.70	100		
13	0.35	−0.03	0.37	−0.30	0.33	−0.46	−0.20	100	

*Indices * de correlación 1900*

46	100													
97	0.47	100												
36	−0.23	0.24	100											
55	0.76	0.70	−0.20	100										
26	−0.31	0.11	0.69	−0.17	100									
25	−0.31	0.10	0.87	−0.36	0.65	100								
21	−0.21	0.09	0.72	−0.17	0.63	0.75	100							
1	−0.31	−0.03	0.66	−0.34	0.64	0.82	0.95	100						
58	0.19	0.62	0.34	0.54	0.46	0.23	0.19	0.13	100					
55	0.33	0.64	0.17	0.73	0.33	0.06	0.28	0.13	0.79	100				
58	0.09	0.52	0.17	0.31	0.26	0.38	0.27	0.33	0.65	0.61	100			
16	0.11	0.21	−0.10	0.37	−0.16	−0.02	−0.07	−0.16	0.24	0.46	0.45	100		
50	−0.31	−0.45	−0.18	−0.55	−0.50	−0.09	−0.52	−0.40	−0.56	−0.75	−0.38	0.08	100	
79	−0.41	−0.70	−0.53	−0.64	−0.54	−0.41	−0.44	−0.31	−0.75	−0.79	−0.52	0.24	0.68	100

*Indices * de correlación 1907 (1910)*

31	100							
30	0.31	100						
02	−0.47	0.14	100					
06	0.55	0.33	−0.81	100				(1910)
19	−0.70	−0.29	0.69	−0.83	100			(1910)
03	−0.45	−0.27	0.81	−0.97	0.72	100		(1910)
12	0.18	−0.16	−0.44	0.24	−0.12	−0.29	100	

Entidades	Escolaridad en 1875		Escolaridad por 1 000 habitantes				Por ciento matrícula oficial		
	Nº de Escuelas	Nº de los que concurren	1878	1895	1900	1907	1878	1900	1907
1. Aguascalientes	66	5 663	19.36	45.42	62.21	68.90	62.75	66.24	57.37
2. Baja California	75	300 *	50.87	76.41	91.59	122.19	80.08	74.41	80.99
3. Campeche	72	2 585	42.19	55.87	61.89	53.89	100.00	87.71	88.80
4. Coahuila	115	4 359	57.48	50.00	50.28	82.34	77.41	87.96	87.06
5. Colima	48	3 600	——	——	88.57	69.40	——	75.72	87.46
6. Chiapas	100	2 435	8.07	12.25	13.93	23.01	——	88.03	92.70
7. Chihuahua	39	2 228	——	——	48.40	66.63	——	56.91	84.71
8. Distrito Federal	354	22 200	78.00	91.58	140.17	170.63	69.87	79.17	83.03
9. Durango	150	4 410	13.06	32.25	38.20	48.25	100.00	69.63	71.19
10. Guanajuato	403	20 641	13.92	27.99	38.16	38.29	98.32	64.54	63.77
11. Guerrero	455	9 670	37.27	37.36	35.85	33.04	100.00	93.05	94.36
12. Hidalgo	479	18 078	44.90	55.84	59.55	58.23	——	89.73	87.25
13. Jalisco	714	39 538	——	——	64.27	73.40	——	62.17	57.90
14. México	821	43 735	77.45	66.15	58.44	57.23	——	90.30	86.28
15. Michoacán	233	10 200	8.83	29.11	43.31	40.89	100.00	66.31	61.48
16. Morelos	200	7 271	84.13	87.29	87.74	87.64	100.00	88.63	83.97
17. Nayarit	—	——	——	——	65.68	64.96	——	55.07	86.94
18. Nuevo León	278	12 031	65.84	66.77	72.91	77.66	75.77	85.24	76.54
19. Oaxaca	427	18 000	17.07	——	152.70	33.57	94.94	95.78	90.33
20. Puebla	1 008	33 755	——	——	51.97	52.52	——	90.02	88.48
21. Querétaro	98	3 613	32.50	38.82	76.74	50.12	100.00	64.97	44.57
22. Quintana Roo	—	——	——	——	——	64.28	——	——	100.00
23. San Luis Potosí	252	13 019	——	——	65.01	43.43	——	81.43	73.08
24. Sinaloa	281	9 272	——	——	73.16	57.89	——	95.84	94.30
25. Sonora	129	3 840	——	——	43.27	48.82	——	99.58	90.48
26. Tabasco	38	2 184	28.47	43.21	46.98	60.91	94.38	88.89	92.22
27. Tamaulipas	60	3 600	——	——	65.93	71.10	——	70.04	85.84
28. Tlaxcala	202	8 868	——	——	68.00	——	96.68	96.68	——
29. Veracruz	500	17 062	53.73	46.88	46.41	45.33	86.81	86.48	89.60
30. Yucatán	194	9 263	37.49	49.73	53.06	71.37	93.17	91.10	80.77
31. Zacatecas	382	17 581	49.83	56.74	59.27	70.91	81.69	88.87	81.75
Total	8 103	394 001	25.97	——	——	57.84	61.20	82.94	79.39
Total de los 19 Estados no subrayados			41.24	47.57	54.60	59.47	90.87	81.54	80.06
Total de los Estados (se excluyen el 6, 12 y 14).							86.67		

Fuente: Los datos de escolaridad de 1875 se tomaron de: José Díaz Covarrubias "Instrucción Pública Mexicana" 1

Cuadro 3

laridad por 1 000 habitantes			*Por ciento matrícula oficial*			*Tasa de Δ % Matrícula*		*Δ % de Profesores*		*Nº de establecimientos escolares*		
1895	*1900*	*1907*	*1878*	*1900*	*1907*	*Total 1878-1900*	*Total 1900-1907*	*1878-1900*	*1900-1907*	*1878-1900*	*1900-1907*	*18*
45.42	62.21	68.90	62.75	66.24	57.37	6.1	3.1	3.8	−4.7	3.0	−0.8	43.
76.41	91.59	122.19	80.08	74.41	80.99	6.1	5.2	14.0	6.8	4.0	0.9	78.
55.87	61.89	53.89	100.00	87.71	88.80	1.8	1.9	—	1.9	2.7	−4.1	615.
50.00	50.28	82.34	77.41	87.96	87.06	4.2	9.4	12.3	6.5	−0.1	10.5	43.
—	88.57	69.40	—	75.72	87.46	—	1.7	−1.7	5.3	—	−1.1	—
12.25	13.93	23.01	—	88.03	92.70	5.1	9.5	−15.0	11.5	2.1	3.6	16.
—	48.40	66.63	—	56.91	84.71	—	6.9	−15.0	7.9	—	11.4	—
91.58	140.17	170.63	69.87	79.17	83.03	3.2	5.8	5.2	3.9	1.5	3.1	22.
32.25	38.20	48.25	100.00	69.63	71.19	8.2	6.2	9.1	4.0	6.2	4.6	46.
27.99	38.16	38.29	98.32	64.54	63.77	6.2	0.2	5.8	2.0	4.9	−2.2	46.
37.36	35.85	33.04	100.00	93.05	94.36	2.0	1.0	0.5	−0.6	0.7	−1.4	99.
55.84	59.55	58.23	—	89.73	87.25	2.9	0.3	19.6	−5.5	1.1	−0.5	92.
—	64.27	73.40	—	62.17	57.90	—	2.4	1.5	2.9	—	2.3	—
66.15	58.44	57.23	—	90.30	86.28	0.3	0.2	10.2	2.6	0.4	−0.8	97.
29.11	43.31	40.89	100.00	66.31	61.48	9.2	0.2	−0.9	4.3	6.9	−3.2	40.
87.29	87.74	87.64	100.00	88.63	83.97	0.4	1.1	0.1	0.3	0.7	1.7	73.
—	65.68	64.96	—	55.07	86.94	—	1.2	3.6	8.3	—	0.1	—
66.77	72.91	77.66	75.77	85.24	76.54	3.0	1.9	4.9	4.0	1.1	1.9	44.
—	152.70	33.57	94.94	95.78	90.33	—	—	10.1	3.0	8.8	−3.8	—
—	51.97	52.52	—	90.02	88.48	—	0.9	6.1	−0.8	—	0.8	—
38.82	76.74	50.12	100.00	64.97	44.57	2.7	2.5	5.5	1.7	5.8	−2.5	53.
—	—	64.28	—	—	100.00	—	—	—	—	—	—	—
—	65.01	43.43	—	81.43	73.08	—	4.8	−0.9	2.1	—	−3.6	—
—	73.16	57.89	—	95.84	94.30	—	2.5	19.6	−6.7	—	−0.3	—
—	43.27	48.82	—	99.58	90.48	—	3.6	6.3	4.0	—	1.5	—
43.21	46.98	60.91	94.38	88.89	92.22	5.4	5.4	−0.8	2.6	5.1	−0.3	45.
—	65.93	71.10	—	70.04	85.84	—	2.4	0.6	4.7	—	3.3	—
—	68.00	—	96.68	96.68	—	—	—	−2.7	−0.2	—	—	—
46.88	46.41	45.33	86.81	86.48	89.60	2.4	1.1	−10.8	5.2	0.9	1.2	36.
49.73	53.06	71.37	93.17	91.10	80.77	2.0	5.2	−0.4	6.6	2.4	3.8	32.
56.74	59.27	70.91	81.69	88.87	81.75	1.3	2.9	4.5	4.9	—	−0.7	81.
—	—	57.84	61.20	82.94	79.39	3.2	2.7	4.0	3.1	3.9	0.1	28.
47.57	54.60	59.47	90.87 86.67	81.54	80.06			3.9	3.8	1.5	0.5	46.

n de: José Díaz Covarrubias "Instrucción Pública Mexicana" 1875. Los restantes de: "Estadísticas Sociales del Porfiriato".

Tasa de Δ % Matrícula		*Δ % de Profesores*		*Nº de establecimientos escolares*		*Nº de alumnos por Profesor*			*% de Escuelas Oficiales respecto del total*		
Total 878-1900	*Total 1900-1907*	*1878-1900*	*1900-1907*	*1878-1900*	*1900-1907*	*1895*	*1900*	*1907*	*1878*	*1900*	*1900*
6.1	3.1	3.8	−4.7	3.0	−0.8	43.59	48.64	38.20	41.02	43.24	50.00
6.1	5.2	14.0	6.8	4.0	0.9	78.73	55.21	40.86	73.08	67.21	81.54
1.8	1.9	—	1.9	2.7	−4.1	615.37	52.51	37.95	100.00	83.33	90.00
4.2	9.4	12.3	6.5	−0.1	10.5	43.81	30.41	30.50	60.27	82.27	97.85
—	1.7	−1.7	5.3	—	−1.1	—	54.40	28.89	—	68.18	78.69
5.1	9.5	−15.0	11.5	2.1	3.6	16.88	62.85	39.84	76.67	86.01	88.52
—	6.9	−15.0	7.9	—	11.4	—	72.44	54.07	—	65.73	77.30
3.2	5.8	5.2	3.9	1.5	3.1	22.12	29.84	27.38	50.79	64.83	69.89
8.2	6.2	9.1	4.0	6.2	4.6	46.43	44.62	45.70	100.00	65.28	66.89
6.2	0.2	5.8	2.0	4.9	−2.2	46.62	47.89	39.83	100.00	48.20	54.78
2.0	1.0	0.5	−0.6	0.7	−1.4	99.40	106.04	121.11	100.00	95.92	96.29
2.9	0.3	19.6	−5.5	1.1	−0.5	92.86	43.84	78.70	86.87	87.95	87.17
—	2.4	1.5	2.9	—	2.3	—	49.08	43.64	—	51.56	54.01
0.3	0.2	10.2	2.6	0.4	−0.8	97.00	60.40	46.35	93.21	91.14	86.43
9.2	0.2	−0.9	4.3	6.9	−3.2	40.52	65.90	42.62	100.00	53.52	69.20
0.4	1.1	0.1	0.3	0.7	1.7	73.99	74.73	78.79	100.00	94.71	85.20
—	1.2	3.6	8.3	—	0.1	—	75.84	37.12	—	60.26	78.34
3.0	1.9	4.9	4.0	1.1	1.9	44.50	40.59	31.57	62.54	77.84	78.80
—	—	10.1	3.0	8.8	−3.8	—	—	52.18	94.21	87.94	94.28
—	0.9	6.1	−0.8	—	0.8	—	37.98	44.05	—	92.95	91.55
2.7	2.5	5.5	1.7	5.8	−2.5	53.13	46.60	46.62	100.00	63.53	55.61
—	—	—	—	—	—	—	—	56.50	—	—	100.00
—	4.8	−0.9	2.1	—	−3.6	—	82.03	47.52	—	50.73	53.88
—	2.5	19.6	−6.7	—	−0.3	—	34.13	57.40	—	98.01	91.59
—	3.6	6.3	4.0	—	1.5	—	29.51	25.68	—	99.44	82.00
5.4	5.4	−0.8	2.6	5.1	−0.3	45.51	61.06	68.48	96.47	81.32	64.42
—	2.4	0.6	4.7	—	3.3	—	52.11	38.96	—	79.72	85.61
—	—	−2.7	−0.2	—	—	—	45.59	—	—	93.23	—
2.4	1.1	−10.8	5.2	0.9	1.2	36.04	71.47	46.49	84.76	82.62	87.27
2.0	5.2	−0.4	6.6	2.4	3.8	32.03	36.11	26.20	87.39	96.78	85.74
1.3	2.9	4.5	4.9	—	−0.7	81.52	69.81	53.14	97.64	89.52	83.85
3.2	2.7	4.0	3.1	3.9	0.1	28.87	55.41	40.85	—	77.92	79.06
		3.9	3.8	1.5	0.5	46.10	47.48	39.36	86.60	78.66	79.92

Los restantes de: "Estadísticas Sociales del Porfiriato".

	Alfabetismo			Eficiencia escolar 1900				Escolarid y Urbanizac
				Examinados / Inscritos	*Aprobados / Examinados*	*Examinados / Inscritos*	*Aprobados / Examinados*	*% Pob Total Urbana*
	1895	*1900*	*1910*	*(Oficiales)*		*(Particulares)*		
1. Aguascalientes	14.56	16.42	26.11	67.33	76.30	40.21	70.52	14.27
2. Baja California	38.81	30.12	38.97	74.92	72.66	3.76	64.29	37.17
3. Campeche	17.98	18.38	24.73	76.77	79.88	60.18	30.05	17.23
4. Coahuila	17.49	25.00	30.63	65.12	76.13	68.97	79.27	14.23
5. Colima	28.83	24.61	38.90	84.29	88.92	53.57	69.47	24.82
6. Chiapas	6.88	8.88	9.12	100.00	76.97	100.00	72.92	6.22
7. Chihuahua	18.99	23.00	28.16	51.24	68.04	46.39	87.29	17.57
8. Distrito Federal	37.73	38.55	50.21	58.15	65.71	74.06	65.91	15.31
9. Durango	15.98	15.84	18.29	70.74	70.39	53.20	78.25	17.42
10. Guanajuato	9.93	12.19	14.46	74.80	93.69	83.90	99.54	10.50
11. Guerrero	6.36	6.10	8.30	44.95	69.97	50.92	80.59	25.66
12. Hidalgo	10.53	15.03	16.13	73.39	97.14	67.61	88.80	36.51
13. Jalisco	18.13	20.99	25.02	62.64	91.06	72.35	61.19	21.28
14. México	13.61	13.34	16.36	69.83	77.26	53.72	84.16	23.76
15. Michoacán	10.50	12.93	14.21	75.00	100.00	73.97	99.92	18.03
16. Morelos	15.03	19.27	23.58	73.24	94.53	72.39	93.86	26.06
17. Nayarit	15.14	17.19	22.21	57.52	62.66	63.16	26.52	8.90
18. Nuevo León	23.83	24.06	32.99	73.39	65.22	100.00	100.00	68.91
19. Oaxaca	6.85	7.81	9.40	37.75	82.23	66.09	52.22	——
20. Puebla	12.20	14.86	14.96	69.03	93.07	76.69	87.59	15.68
21. Querétaro	11.52	12.02	15.73	40.85	92.49	40.38	92.14	10.50
22. Quintana Roo	——	——	34.33	——	——	——	——	——
23. San Luis Potosí	11.40	12.62	16.12	69.82	84.83	45.20	100.00	24.86
24. Sinaloa	19.58	18.14	21.89	81.91	80.81	53.13	98.32	50.99
25. Sonora	22.84	26.73	33.52	64.09	87.57	87.50	85.71	23.85
26. Tabasco	13.47	14.06	16.08	68.11	47.38	29.26	36.48	47.11
27. Tamaulipas	20.31	23.36	26.91	64.25	——	100.00	——	22.48
28. Tlaxcala	27.60	14.14	21.90	91.27	98.18	96.66	100.00	31.24
29. Veracruz	12.00	14.19	16.42	58.63	64.24	47.93	74.98	22.00
30. Yucatán	14.03	16.76	21.81	98.47	99.63	75.38	100.00	17.74
31. Zacatecas	16.48	15.68	19.44	66.19	68.77	65.05	——	20.85
Total de las entidades	14.38	16.06	19.74	62.18	82.83	67.26		81.02
Total 19 Estados excluidos subrayados								

Cuadro 4

Eficiencia escolar 1900				*Escolaridad y Urbanización*	*Urbanización 1900*		*Fuerza de trabajo por actividades 1895*			*Fue…*
Examinados / Inscritos	*Aprobados / Examinados*	*Examinados / Inscritos*	*Aprobados / Examinados*	*% Pobl. Total Urbana*	*% Población que viven en localidades 2500 y más hab.*	*% Población que viven en localidades 5 000 y más hab.*				
(Oficiales)		*(Particulares)*					*Agrícola*	*Industrial*	*Servicios*	*Agrícola*
67.33	76.30	40.21	70.52	14.27	42.3	34.22	58.27	20.99	20.74	57.23
74.92	72.66	3.76	64.29	37.17	24.7	8.49	50.46	20.51	29.03	57.60
76.77	79.88	60.18	30.05	17.23	34.2	27.19	53.93	26.74	19.32	66.20
65.12	76.13	68.97	79.27	14.23	34.9	25.64	69.43	13.42	17.15	45.09
84.29	88.92	53.57	69.47	24.82	35.7	31.79	62.85	16.06	21.09	70.15
100.00	76.97	100.00	72.92	6.22	21.9	19.91	53.49	26.90	19.61	66.51
51.24	68.04	46.39	87.29	17.57	27.4	19.12	69.61	14.69	15.70	77.69
58.15	65.71	74.06	65.91	15.31	81.4	76.97	15.59	31.05	53.36	18.67
70.74	70.39	53.20	78.25	17.42	21.4	14.56	72.99	13.38	13.63	62.97
74.80	93.69	83.90	99.54	10.50	35.9	29.64	71.55	15.48	12.97	65.93
44.95	69.97	50.92	80.59	25.66	13.8	5.98	87.48	6.04	6.48	88.21
73.39	97.14	67.61	88.80	36.51	16.2	9.34	68.81	14.31	16.88	66.52
62.64	91.06	72.35	61.19	21.28	30.0	18.63	65.74	17.15	17.11	60.53
69.83	77.26	53.72	84.16	23.76	25.3	9.73	74.66	10.36	14.98	77.39
75.00	100.00	73.97	99.92	18.03	23.1	12.31	71.14	14.09	14.77	72.80
73.24	94.53	72.39	93.86	26.06	33.6	13.73	79.63	7.75	12.62	78.91
57.52	62.66	63.16	26.52	8.90	33.7	10.32	49.41	14.95	35.64	68.46
73.39	65.22	100.00	100.00	68.91	22.7	21.14	70.90	12.93	16.17	50.41
37.75	82.23	66.09	52.22	—	22.9	9.50	75.30	16.73	7.97	73.82
69.03	93.07	76.69	87.59	15.68	32.5	20.96	70.82	15.89	13.29	69.08
40.85	92.49	40.38	92.14	10.50	41.2	25.86	67.40	13.43	19.17	69.80
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
69.82	84.83	45.20	100.00	24.86	25.9	17.22	65.62	14.78	19.60	65.49
81.91	80.81	53.13	98.32	50.99	14.2	12.36	61.65	14.78	19.60	54.08
64.09	87.57	87.50	85.71	23.85	18.1	11.48	61.54	12.87	25.59	63.16
68.11	47.38	29.26	36.48	47.11	9.8	6.60	75.43	8.55	16.04	71.55
64.25	—	100.00	—	22.48	28.9	22.03	68.71	7.32	23.97	73.16
91.27	98.18	96.66	100.00	31.24	21.7	10.06	49.11	28.02	22.87	72.65
58.63	64.24	47.93	74.98	22.00	20.6	13.85	76.58	9.45	13.99	78.13
98.47	99.63	75.38	100.00	17.74	28.3	17.55	74.86	11.36	13.58	73.19
66.19	68.77	65.05	—	20.85	27.9	17.29	64.64	22.26	13.10	67.94
62.18	82.83	67.26		81.02	28.3	18.85	67.00	13.39	17.41	65.94
							66.89	15.38	17.73	65.50

Urbanización 1900		Fuerza de trabajo por actividades 1895			Fuerza de trabajo por actividades 1900			Fuerza de trabajo por actividades 1910		
% Población que viven en localidades 2500 y más hab.	% Población que viven en localidades 5 000 y más hab.	*Agrícola*	*Industrial*	*Servicios*	*Agrícola*	*Industrial*	*Servicios*	*Agrícola*	*Industrial*	*Servicios*
42.3	34.22	58.27	20.99	20.74	57.23	25.17	17.60	54.71	24.86	20.43
24.7	8.49	50.46	20.51	29.03	57.60	23.66	18.70	59.46	19.18	21.36
34.2	27.19	53.93	26.74	19.32	66.20	17.84	15.66	69.13	16.24	14.63
34.9	25.64	69.43	13.42	17.15	45.09	31.48	23.43	56.83	22.65	20.52
35.7	31.79	62.85	16.06	21.09	70.15	13.96	15.89	62.32	15.16	22.52
21.9	19.91	53.49	26.90	19.61	66.51	22.21	11.28	73.78	15.49	10.73
27.4	19.12	69.61	14.69	15.70	77.69	15.33	12.78	66.18	18.57	15.25
81.4	76.97	15.59	31.05	53.36	18.67	29.30	52.03	16.12	28.51	55.37
21.4	14.56	72.99	13.38	13.63	62.97	20.91	16.12	75.50	14.17	10.33
35.9	29.64	71.55	15.48	12.97	65.93	18.26	15.82	65.65	17.94	16.42
13.8	5.98	87.48	6.04	6.48	88.21	5.57	6.22	89.64	5.15	5.21
16.2	9.34	68.81	14.31	16.88	66.52	17.66	15.82	70.70	14.36	14.94
30.0	18.63	65.74	17.15	17.11	60.53	18.47	21.00	69.50	14.53	15.97
25.3	9.73	74.66	10.36	14.98	77.39	11.07	11.54	72.23	13.51	14.26
23.1	12.31	71.14	14.09	14.77	72.80	13.63	13.56	75.08	11.96	12.96
33.6	13.73	79.63	7.75	12.62	78.91	8.24	11.75	78.43	9.00	12.57
33.7	10.32	49.41	14.95	35.64	68.46	12.72	18.82	71.47	10.26	18.27
22.7	21.14	70.90	12.93	16.17	50.41	14.77	34.82	67.71	14.74	17.55
22.9	9.50	75.30	16.73	7.97	73.82	18.76	7.42	75.49	15.81	8.70
32.5	20.96	70.82	15.89	13.29	69.08	17.76	13.16	67.33	17.59	15.08
41.2	25.86	67.40	13.43	19.17	69.80	13.68	10.52	73.31	11.99	14.70
—	—	—	—	—	—	—	—	44.50	11.08	44.42
25.9	17.22	65.62	14.78	19.60	65.49	12.03	22.49	71.42	12.05	16.53
14.2	12.36	61.65	14.78	19.60	54.08	19.32	26.60	74.83	12.16	13.01
18.1	11.48	61.54	12.87	25.59	63.16	16.29	20.54	58.75	19.03	22.22
9.8	6.60	75.43	8.55	16.04	71.55	8.83	19.62	63.67	7.33	19.00
28.9	22.03	68.71	7.32	23.97	73.16	8.13	18.71	78.39	7.41	14.20
21.7	10.06	49.11	28.02	22.87	72.65	16.31	11.04	73.04	18.49	8.48
20.6	13.85	76.58	9.45	13.99	78.13	9.39	12.47	76.48	10.75	12.77
28.3	17.55	74.86	11.36	13.58	73.19	12.47	13.64	61.67	17.55	20.78
27.9	17.29	64.64	22.26	13.10	67.94	20.57	11.64	73.28	17.50	11.22
28.3	18.85	67.00	13.39	17.41	65.94	16.67	17.39	67.99	15.23	16.78
		66.89	15.38	17.73	65.50	16.60	17.90	66.61	15.32	16.87

LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO: EL CASO DE MICHOACÁN, 1915-1929

David L. Raby
Universidad de Toronto, Canadá

Antes de 1910, en México realmente no existía la educación rural. Cierto que había algunas escuelas parroquiales dirigidas por el clero, y que (frecuentemente con criterio positivista) algunos gobernadores habían facilitado la creación de escuelas laicas en varios lugares, incluso patrocinando la obra de destacados pedagogos extranjeros como Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen.[1] Pero la gran mayoría del campesinado no recibía ninguna instrucción formal, e incluso los hacendados y la gente acomodada de la sociedad rural solían enviar a sus hijos a las principales ciudades para estudiar.

Con la Revolución, y sobre todo con el restablecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, todo esto iba a cambiar. Existe una amplia y bien conocida literatura sobre el desarrollo de la educación rural que se produjo después de esa fecha y que está asociada con los nombres de grandes maestros y pedagogos como José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Narciso Bassols.[2] Empero, esta lite-

1 Isidro Castillo, *México y su Revolución Educativa* (México, 1965, Editorial Pax-México), t. I, pp. 100-107. Desde luego, no hay que ignorar la obra del Gobierno Federal a partir de 1867, y de figuras tan destacadas como Gabino Barreda, Joaquín Baranda y Justo Sierra. Pero en realidad sus esfuerzos no tuvieron impacto en el campo.

2 Además del referido libro de Castillo, véanse las obras siguientes: A. Méndez Bravo, *La Escuela Rural Mexicana* (Santiago de Chile,

ratura trata sobre todo de la política oficial de la Secretaría de Educación Pública, de las teorías pedagógicas, de las nuevas y atrevidas experiencias iniciadas en lo que se ha dado en llamar la "época heroica" de la escuela rural mexicana. Este enfoque se puede justificar: el estudio de las teorías pedagógicas y de la política oficial en materia educativa es válido e importante, y nadie puede restar a la educación rural mexicana la grandeza de sus logros, tales como las misiones culturales, las escuelas normales rurales, y el nuevo concepto social de la escuela. Pero necesitamos una visión mucho más clara de las características de estas primeras escuelas rurales, y no solamente desde el punto de vista educativo, sino también en cuanto a su impacto social y político. Y queremos conocer mejor la actividad de escuelas y maestros individuales, no "la escuela rural" como una abstracción, sino las instituciones reales que se fundaron y que funcionaban en miles de pueblos y aldeas en todo el país.

En este artículo voy a presentar algunos resultados de una investigación dirigida a esclarecer tales problemas, limitándome por el momento sólo al estado de Michoacán.[3] Primero hay que tener en cuenta la situación política de la entidad en esa época, y nuestra historia comienza realmente en el año de 1915. A partir de abril de ese año la capital del estado, la hermosa ciudad de Morelia, estaba firmemente en manos de las fuerzas constitucionalistas, pero éstas tendrían que esperar tres años más para poder imponer su autoridad en todo el estado.[4] Entretanto, Michoacán sufrió mucho por

1929); GEORGE I. SÁNCHEZ, *Mexico: a Revolution by Education* (New York, The Viking Press, 1936); GEORGE C. BOOTH, *Mexico's School-Made Society* (Stanford University Press, 1941); MAX H. MIÑANO GARCÍA, *La Educación Rural en México* (México, Secretaría de Educación Pública, 1945); y RAMÓN EDUARDO RUIZ, *Mexico: the Challenge of Poverty and Illiteracy* (San Marino, California, The Huntington Library, 1963).

[3] Para mayores detalles, véase la tesis doctoral del autor, *Rural Teachers and Social and Political Conflict in Mexico, 1921-1940* (Universidad de Warwick, Inglaterra, 1970).

[4] JOSÉ BRAVO UGARTE, *Historia sucinta de Michoacán* (Morelia, sin fecha; 3 tomos), t. III, pp. 203-204.

los desmanes de núcleos guerrilleros integrados por los remanentes de fuerzas revolucionarias derrotadas y de comunes bandoleros.[5]

Los beneficios de la Revolución tardaron mucho en llegar a la entidad, aunque se propagaron algunas tímidas reformas bajo los gobernadores "carrancistas" Elizondo (1915-1917) y Ortiz Rubio (1917-1920). Fue Elizondo uno de los primeros revolucionarios en exhibir el espíritu anticlerical que iba a influir tanto en el nuevo régimen; se dice que en su periodo gubernamental varios sacerdotes se vieron obligados a esconderse.[6] También dio cierto impulso a la educación pública en el estado: la Escuela Normal de Morelia, fundada provisionalmente en enero de 1915 pero disuelta poco después cuando los villistas tomaron la ciudad, volvió a establecerse en mayo con el regreso de los constitucionalistas.[7] El Director de la Normal y del nuevo Departamento de Educación Pública lo era un joven maestro radical, Jesús Romero Flores, quien iba a ser muy prominente en el desarrollo posterior de la educación en el estado. En la administración de Elizondo el número total de las escuelas en la entidad creció de 313 a 410;[8] y este gobernante también entregó las escuelas a la jurisdicción municipal, medida destinada a reanimar a los municipios decadentes. Pero en la práctica la educación quedó así a la merced de los "caciques" y jefes políticos locales, y la administración siguiente volvió a poner la educación bajo control estatal.[9]

[5] *Ibid.*, t. III, pp. 213-214; y José Valdovinos Garza, *Tres Capítulos de la Política Michoacana* (México, Ediciones "Casa de Michoacán", 1960), pp. 15-16.

[6] Bravo Ugarte, *op. cit.*, t. III, pp. 207-208.

[7] Raúl Arreola Cortés, *Notas para la Historia de la Escuela Normal de Michoacán* (Morelia, Ediciones Conmemorativas del XXXII Aniversario, 1947), pp. 9-10.

[8] Jesús Romero Flores, *Historia de la Educación en Michoacán* (México, 1948), pp. 54-55.

[9] *Ibid.*, p. 58; y *El Magisterio Michoacano* (Revista mensual, órgano de la Dirección General de Educación Primaria del Estado, Morelia), t. I, núm. 2, 29 de febrero de 1920.

En 1917 llegó a Gobernador el Ingeniero Pascual Ortiz Rubio; conservador, apoyado por Carranza y por los terratenientes locales, se oponía a cualquier cambio.[10] Además, se enfrentó a la rebelión de Chávez García y otros cabecillas, e hizo poco para el Estado. Pero hay que reconocer la fundación, en su administración, de la Universidad Michoacana, teniendo su base en el antiguo Colegio de San Nicolás de Hidalgo.[11] También convocó al primer Congreso Pedagógico Michoacano en La Piedad en 1917, facilitando así la diseminación de ideas pedagógicas progresistas; además, el número de escuelas siguió creciendo lentamente.[12]

Pero la gran expansión de la educación popular tenía que esperar el nuevo impulso que vendría del Gobierno Federal en 1921. En cuanto a las actividades del gremio magisterial, éste todavía no tenía fuerza ni organización. Muchos maestros, desde luego, habían participado en la Revolución, y algunos —como el arriba citado Jesús Romero Flores— ya tenían puestos importantes en la administración pública; pero hasta ahora la mayoría del magisterio no tenía conciencia de su influencia potencial en la vida social y política del Estado. Algunos se unieron a los obreros en la "Casa del Obrero Mundial" de Morelia,[13] pero no tenían ninguna organización profesional propia.

La administración del general Múgica, 1920-1922

Con la "revolución de Agua Prieta" de 1920, que derrocó a Carranza, Ortiz Rubio se olvidó rápidamente de sus orígenes carrancistas y se empeñó en apoyar a los nuevos revo-

10 Apolinar Martínez Múgica, *Primo Tapia* (México, 1946), p. 84.

11 Arreola Cortés, *op. cit.*, p. 12.

12 *El Magisterio Michoacano,* t. I, núms. 2 y 3 (marzo de 1920); Prof. Mónico Gallegos Orozco, *Síntesis Histórica del Movimiento Educativo en Michoacán* (Morelia, Escuela Normal Urbana Federal, 1950), pp. 25-26.

13 Entrevista del autor con el profesor Hilario Reyes Garibaldi en Morelia, 10 de julio de 1968.

lucionarios, ocupando Morelia por la fuerza armada y expulsando a los miembros del Congreso Estatal (es decir, a sus propios ex partidarios). En reconocimiento de estos servicios, fue nombrado Secretario de Comunicaciones y Obras Públicas en el nuevo gabinete.[14] Ortiz Rubio esperaba también imponer a su propio candidato para sucederle en el gobierno de Michoacán, pero en esto la suerte lo abandonó, siendo 1920 el año del primer triunfo del creciente movimiento radical en el estado, encabezado por el general Francisco J. Múgica.

Múgica, hijo de un maestro de escuela y militante revolucionario desde sus años mozos,[15] era el jefe natural de la izquierda en Michoacán. Se había postulado contra Ortiz Rubio en las elecciones de 1917, y su campaña fue organizada por el primer dirigente obrero del estado, J. Isaac Arriaga, apoyado por estudiantes y obreros jóvenes de Morelia del Partido Socialista Michoacano. Con la victoria de Ortiz Rubio, sostenido por los principales propietarios locales, muchos militantes "mujiquistas" tuvieron que salir del estado alegando un fraude electoral.[16]

En 1920 Múgica se hizo postular otra vez para Gobernador, esta vez con éxito. Los "ortizrubistas" contestaron su victoria, pero en esta ocasión Múgica tenía el apoyo del Jefe de la Zona Militar, general Lázaro Cárdenas, y el 22 de octubre de 1920 se instaló oficialmente como Gobernador. Hay que hacer notar que varios maestros participaron activamente en la campaña mujiquista, indicio de la temprana penetración en el gremio magisterial de las ideas radicales.[17]

Empero, la victoria de la izquierda distaba mucho de ser

[14] BRAVO UGARTE, *op. cit.*, t. III, p. 214.

[15] Sobre Múgica, véanse MAGDALENA MONDRAGÓN, *Cuando la Revolución se Cortó las Alas* (México, Costa-Amic, 1966), y ARMANDO DE MARIA Y CAMPOS, *Múgica: Crónica Biográfica* (México, Compañía de Ediciones Populares, 1939).

[16] VALDOVINOS GARZA, *op. cit.*, pp. 28-31; MONDRAGÓN, *op. cit.*, pp. 272-273.

[17] VALDOVINOS GARZA, *op. cit.*, pp. 42-45; BRAVO UGARTE, *op. cit.*, t. III, p. 217; MONDRAGÓN, *op. cit.*, pp. 294-298.

total; Múgica se encontraba en el Palacio de Gobierno, pero los intereses privilegiados en el estado no le dejaron gobernar. Desde el primer día hubo una oposición implacable de parte de los terratenientes y el clero, animados desde la ciudad de México por los diputados federales por Michoacán, todos fieles a Ortiz Rubio. Múgica se apresuraba a implementar el programa radical, nombrando a J. Isaac Arriaga Jefe de la Comisión Local Agraria, organismo que entregó tierras a los campesinos en cantidades importantes por primera vez en el estado.[18] Intentó aplicar las leyes en contra de las manifestaciones religiosas y las escuelas clericales, pero se enfrentó de inmediato a una oposición bien organizada. La fricción culminó el 12 de mayo de 1921, cuando una serie de manifestaciones realizadas por socialistas y católicos en Morelia dio lugar a una reyerta armada, causando la muerte de 16 personas, entre ellos Isaac Arriaga.[19]

A principios de 1922 Múgica tuvo que hacer frente a sublevaciones armadas en varias zonas del estado, encabezadas por jefes guerrilleros que no eran otra cosa que bandoleros pagados por los terratenientes. Uno de estos cabecillas era Ladislao Molina, quien iba a tener fama durante toda la próxima década por sus desmanes contra agraristas y maestros rurales en la zona de Tacámbaro. La oposición minó la autoridad de Múgica a tal grado que tuvo que renunciar el 9 de marzo de 1922.[20]

En su breve y turbulenta administración, Múgica consiguió implementar algunas medidas constructivas, y lo que más le interesaba —después de la reforma agraria— era la política educacional. Fundó nuevas escuelas, creó un cuerpo de inspectores escolares, y dispuso la distribución gratuita de libros y materiales. En 1921, por impulso de Jesús Romero Flores (ahora inspector escolar de la zona de La Piedad) se

[18] VALDOVINOS GARZA, *op. cit.*, p. 46.

[19] *Ibid.;* BRAVO UGARTE, *op. cit.*, t. III, pp. 215-217; MONDRAGÓN, *op. cit.*, pp. 304-306.

[20] MARTÍNEZ MÚGICA, *op. cit.*, pp. 50-58; BRAVO UGARTE, *loc. cit.;* MONDRAGÓN, *loc. cit.*

fundó en ese lugar la primera Escuela Normal Rural del país; y en el año siguiente se fundaron otras Normales Rurales en Ciudad Hidalgo, Uruapan, Huetamo y Tacámbaro (esta última fue una creación del Gobierno Federal). Los directores de estas primeras Normales Rurales —Isidro Castillo, Elías Miranda, Juan Ayala, Federico García y Emiliano Pérez Rosas— iban a tener un papel prominente en el movimiento educacional en Michoacán y en toda la República.[21] Bajo Múgica casi la mitad del presupuesto estatal se dedicaba a la educación; se duplicó el salario mínimo de los maestros, llegando a 5 pesos al día (sueldo que no se mantuvo bajo los gobiernos posteriores); y se les pagaba puntualmente cada 15 días, hecho insólito en ese entonces.[22]

Primo Tapia y el movimiento campesino en Michoacán, 1921-1926

A pesar de la participación de muchos campesinos en las luchas armadas de la Revolución, hasta 1922 no hubo movimiento campesino fuerte y bien organizado en Michoacán. Hubo cierta influencia de los socialistas urbanos de Morelia y otras ciudades; pero la ausencia de organización campesina se puede indicar por el ejemplo de las comunidades indígenas de la región de Pátzcuaro, las cuales en 1921, bajo la influencia de la propaganda clerical, se negaron a aceptar tierras que el gobernador Múgica quería entregarles.[23]

El hombre que iba a cambiar esta situación fue un campesino, Primo Tapia, quien en 1921 regresó a su comunidad natal de Naranja, cerca de Zacapu, habiendo trabajado en los Estados Unidos como bracero. Tapia había absorbido ideas radicales durante su estancia en los Estados Unidos y aún antes, y ahora se convirtió rápidamente en líder agrario

21 ROMERO FLORES, *op. cit.*, pp. 62-63.

22 MARTÍNEZ MÚGICA, *op. cit.*, pp. 30-31.

23 *Ibid.*, pp. 35-38; y PAUL FRIEDRICH, *Agrarian Revolt in a Mexican Village* (Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970), p. 91.

de la Cañada de Zacapu.[24] En poco tiempo se vio perseguido por pistoleros pagados por los terratenientes, pero por el momento logró escapar; otro líder campesino, Felipe Tzintzún, no tuvo tal suerte y fue asesinado con varios de sus partidarios por el cabecilla Ladislao Molina.[25] Pero el movimiento creció, y en diciembre de 1922 en Morelia se formó la Liga de Comunidades y Sindicatos Agraristas de Michoacán con Tapia como Secretario General. En poco tiempo la Liga declaraba tener más de cien comunidades afiliadas, y en 1923 cuando el presidente Obregón iba de paso por Pátzcuaro, se organizó una manifestación de 8 000 personas para exigir el regreso de Múgica como Gobernador —lo cual sugiere una organización bastante poderosa.[26]

Fue ésta una de las ligas campesinas más radicales del país; envió delegados a México a pedir cambios en la ley agraria, especialmente la distribución de tierras según el sistema colectivo. Su fuerza real es difícil de estimar; Tapia y sus compañeros hacían esfuerzos constantes de proselitismo, pero se enfrentaron a una fuerte represión bajo Sidronio Sánchez Pineda, Gobernador interino nombrado después de la renuncia de Múgica (marzo de 1922-septiembre de 1924). No obstante, el reclutamiento a la Liga seguía adelante, y Tapia tomó la iniciativa también en la organización de sindicatos femeniles, grupos de mujeres militantes que participaron en la Liga y lucharon por mejorar la condición de la mujer.[27]

De 1923 a 1925 la Liga seguía creciendo, y también se volvía más radical; empezaba a tener éxito en la lucha por la tierra, notablemente con la dotación a tres comunidades de la Cañada de Zacapu de 2 200 hectáreas tomadas de la gran hacienda Cantabria. En la segunda Convención de la Liga, en noviembre de 1924, se discutió entre otros asuntos el progreso de la educación rural, y Alberto Coria, un joven inte-

24 MARTÍNEZ MÚGICA, *op. cit.*, p. 21; FRIEDRICH, *op. cit.*, pp. 58-77.
25 MARTÍNEZ MÚGICA, *op. cit.*, p. 41.
26 *Ibid.*, pp. 90-100; FRIEDRICH, *op. cit.*, pp. 94 y 100-105.
27 MARTÍNEZ MÚGICA, *op. cit.*, pp. 117-119 y 189-195.

lectual de Morelia, propuso la creación de una Junta de Instrucción de los Trabajadores para mejorar las escuelas, elevar el nivel profesional de los maestros e impulsar la introducción de métodos modernos. Otro intelectual, Luis Mora Tovar (quien más tarde sería líder izquierdista en Michoacán) secundó la proposición y propuso la adopción de la Enseñanza Racionalista. Se aprobó la moción y se integró la nueva Junta de Instrucción, pero no sabemos si llegó a tener mucha influencia en la práctica.[28]

Ya para 1925 la Liga era una fuerza importante en el estado, pero en 1926 Tapia fue asesinado, posiblemente por órdenes del presidente Calles. En los dos años siguientes Michoacán se hundió en el caos de la rebelión "cristera", y la Liga cayó en decadencia. Pero el esfuerzo de Tapia no había sido en vano; había preparado el terreno sobre el cual se iba a erigir, de 1929 en adelante, una nueva y poderosa organización de masas.

Se organiza la educación federal en Michoacán, 1921-1926

Hemos visto cómo la educación popular, vista con indiferencia más o menos completa por los gobiernos anteriores a 1920, recibió su primer impulso importante en la breve administración del general Múgica. El esfuerzo de la administración mugiquista coincidió con el principio de la actividad del Gobierno Federal en este ramo, y con este esfuerzo doble el estado avanzó rápidamente durante algunos años en la creación de escuelas para los campesinos. En 1923 el gobierno de Sánchez Pineda expidió una Ley de Escalafón del Magisterio, medida teóricamente progresista que tardó varios años en extenderse a toda la República; pero en la práctica, por la manera en que se le aplicó en Michoacán, esta Ley produjo una baja de los salarios de la mayoría de los maestros, y sus cláusulas más benéficas no se implementaron.[29]

28 *Ibid.*, pp. 141-162.
29 ROMERO FLORES, *op. cit.*, pp. 66-67.

A pesar de sus condiciones bastante primitivas, las cuatro Escuelas Normales Rurales establecidas por Múgica representaron un paso importante hacia la creación de un sistema educativo adaptado a la realidad del campo, y sirvieron como modelo para el resto del país. El Gobierno Federal reconoció sus posibilidades otorgando los fondos para la construcción de otra escuela del mismo tipo en Tacámbaro, donde se introdujo un nuevo programa de enseñanza que sería ampliamente imitado. Dice un observador peruano: [30]

> La primera escuela normal regional de Tacámbaro, cuya fundación coincide con la creación de las primeras escuelas rurales en el país, inició la primera etapa de su vida con el plan de estudios de seis semestres...
>
> Al asumir la dirección de este plantel, el profesor Isidro Castillo, ...le dio una orientación inspirada por la realidad que confrontaba, por entonces, la escuela rural. Estableció campos de cultivo, criadero de animales y labor de acción social. Además, reglamentó el funcionamiento del internado, dándoles participación a los alumnos.

Así, el propósito de estas primeras Normales Rurales era formar un núcleo de maestros bien preparados y con ideas avanzadas, una minoría con papel de vanguardia. Hasta cierto punto estos normalistas cumplieron con su misión, pero su número reducido y la falta de recursos económicos iban a limitar su influencia, por lo menos hasta después de 1930.

Michoacán tuvo en los años veintes la ventaja de la presencia de varios dirigentes educacionales progresistas y entusiastas, quienes se dedicaron plenamente al desarrollo de la educación rural a pesar de todos los obstáculos políticos: el arriba mencionado Jesús Romero Flores, el Director de Educación Federal J. Guadalupe Nájera, y el inspector de la zona central Ocampo, N. Bolaños. En el otoño de 1925 Nájera y Bolaños organizaron unos cursos de mejoramiento pro-

30 Miñano García, *op. cit.*, pp. 22-23 y 193-195.

fesional para los maestros rurales en Pátzcuaro. Asistieron 78 maestros de todo el estado, además de varios vecinos locales (no maestros), y durante tres semanas recibieron instrucción intensiva en técnicas de trabajo social, higiene, artesanías, deportes, psicología infantil, etc. Tales cursos se habían organizado antes en otros estados, pero los de Pátzcuaro tuvieron un éxito especial, y Nájera pudo informar que "los maestros que asistieron... llevan propósitos de renovación y de lucha que, al ser realizados, introducirán serias transformaciones en el modo de ser de las comunidades".[31]

Otros cursos del mismo tipo fueron ofrecidos por las Misiones Culturales organizadas por la Secretaría de Educación Pública, y en 1926 por primera vez una de estas misiones llegó a Michoacán para enseñar los nuevos métodos educativos a 212 maestros (más de 50% del cuerpo magisterial del estado en ese entonces).[32] También la Escuela Normal de Morelia estaba en proceso de expansión, y a pesar de su ambiente urbano, más tradicional, muchos de sus ex-alumnos fueron al campo y se convirtieron dentro de pocos años en promotores de la lucha social; casos ejemplares son los de Genaro Hernández Aguilar, Rafael Méndez Aguirre (funcionario importante de la Secretaría de Educación Pública y miembro activo del Partido Comunista en la década siguiente), Daniel Mora Ramos y Antonio Mayés Navarro (futuro senador cardenista).[33]

Al mismo tiempo que se desarrollaba este esfuerzo de organización a nivel estatal, los maestros de base en los pueblos ya habían iniciado la gran tarea de reconstrucción social. Así Nájera informó que en la región de Pátzcuaro, el trabajo de dos escuelas rurales, recientemente fundadas, ha-

[31] Archivo General de la Secretaría de Educación Pública, México (de aquí en adelante, "S.E.P. (G)"), expediente 12-3-9-164, pp. 322-323, 400-405 y 421; y "Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1926" (México, Secretaría de Educación Pública, 1926), p. 7.

[32] S.E.P., "Memoria", 1927, pp. 244-247.

[33] Arreola Cortés, *op. cit.*, p. 20.

bía logrado resolver un conflicto tradicional entre dos comunidades. El pleito, sobre el uso de ciertas tierras comunales ocupadas por los habitantes de San Juan Tumbio pero reclamadas por los de Huiramangaro, era de larga duración, pero los maestros lograron reconciliar a las dos comunidades.[34] Para citar otro caso, en Taretan en 1927 se informó que el maestro Rosendo R. Orduña había transformado la vida social del pueblo; al principio los habitantes no querían aceptar la escuela, pero Orduña había ganado su confianza y ahora muchos de ellos asistían a clases nocturnas y ayudaban al maestro con entusiasmo, cambiando así toda la perspectiva del porvenir de la comunidad.[35]

En el curso de este trabajo esencial de mejoramiento social, algunos maestros manifestaban ya el radicalismo que se iba a volver tan característico del gremio en los años venideros. Así por ejemplo un profesor de Epejan en el municipio de Panindícuaro preparó para la fiesta anual de su escuela un discurso titulado, "Comparación de Bartolomé de las Casas con el Clero Actual" [36] —discurso cuyo contenido fácilmente se puede imaginar. El espíritu anticlerical del magisterio causaba a veces antagonismos, pero del otro lado era bien recibido por muchos campesinos que habían experimentado la hostilidad del clero a la reforma agraria. Dondequiera que las ligas campesinas de Primo Tapia habían organizado a los habitantes, éstos ya exigían escuelas —así en 1925 la Confederación de Comunidades Agrarias del Distrito de Huetamo ofreció construir y amueblar 15 escuelas, pidiendo únicamente que las autoridades les dieran maestros.[37] Así en muchas regiones del estado, la campaña educativa inició su marcha con entusiasmo y fue bien recibida por los habitantes.

34 S.E.P. (G), 12-3-9-164, p. 249.
35 S.E.P. (G), 12-10-2-160, pp. 1 y 4.
36 S.E.P. (G), 12-2-3-89, p. 3.
37 S.E.P. (G), 12-3-9-164, pp. 691-692. La solicitud, dirigida al Presidente Calles, se turnó a la Secretaría de Educación Pública, la cual ofreció enviar a varios maestros a principios del año siguiente.

Obstáculos al progreso de la Educación

Empero, una investigación cuidadosa revela que no todo marchaba bien en el programa educacional, a causa de la poderosa oposición que encontraba y de algunas debilidades inherentes a la forma en que se había iniciado. Desde muy temprano se manifestó la hostilidad de algunos intereses particulares, y sumada a la reserva inicial de muchos campesinos, esta hostilidad llegó a estorbar seriamente el trabajo de los maestros. En las zonas mal comunicadas (es decir, la mayor parte del estado en ese entonces) era todo un acontecimiento la llegada de un empleado del gobierno federal o estatal, y comúnmente no significaba nada bueno para los sufridos habitantes. En estas condiciones los terratenientes y las compañías mineras o forestales, aliándose con el clero y a veces con las autoridades municipales, fácilmente podían engañar o amedrentar a los campesinos para que no enviaran a sus hijos a la escuela, haciéndoles dudar de la buena voluntad de los maestros.

En 1923 la joven inspectora escolar de la zona oriental del estado, María del Refugio García, denunció un ejemplo típico del uso de esta táctica reaccionaria. El extremo nororiental de Michoacán se encontraba bajo la dominación de la Compañía "American Smelting" la cual explotaba la riqueza forestal de la región, y en su informe a la Secretaría de Educación Pública, María del Refugio explicó gráficamente cómo esta situación afectaba a las escuelas:[38]

> Me permito comunicar a usted que en mi última visita a la Congregación El Asoleadero, del Municipio de Angangueo, tuve oportunidad de convencerme de los numerosos enemigos que tienen las escuelas federales entre las personas que son enemigas de que la civilización penetre por esos lugares que antes estuvieron abandonados por todos los gobiernos.
>
> Las condiciones económicas de los vecinos de esta Congrega-

[38] S.E.P. (G), 12-2-3-35, pp. 1-2.

ción son de absoluta miseria. El jacal que ocupa la escuela ha sido facilitado por uno de los vecinos, el cual ha tenido que vivir de la manera más miserable; pero ha hecho con gusto este sacrificio en vista de la necesidad de que el pueblo se instruya. Hacía más de treinta años que no tenían escuela y este deseo, muy justificado, se vio coronado al establecerse la Escuela Federal. Pero los enemigos no se han dado descanso para atacar la Escuela, amenazando a los padres de familia con quitarles el trabajo si mandan a sus hijos a la Escuela protestante, según ellos; pero no obstante las amenazas, siguieron yendo los niños. Y estos últimos meses han sido de una verdadera campaña pues la Negociación Maderera, americana, mandó a uno de sus mayordomos a reunir firmas entre los padres de familia, donde aseguraban que no asistirían sus hijos a esta Escuela sino a la que dicha Negociación les va a poner y bajo la amenaza de la falta de trabajo empezaron a faltar algunos niños...

Entonces la inspectora pidió a las autoridades municipales que obligaran a los vecinos a enviar a sus hijos a la escuela; pero no se sabe si esta petición fue escuchada, porque poco después la escuela sufrió el impacto de un desastre natural en la forma de una epidemia que causó la muerte de ocho niños en un mes. La profesora de la escuela, con ayuda de la inspectora, combatió la infección en la medida posible, y el informe continúa así:

Con estos trabajos nos captamos naturalmente las simpatías de los vecinos, pero no por eso dejaron de hacer la guerra a la Escuela, y en vista de eso, me trasladé a la cabecera del Municipio, o sea a Angangueo para hablar con las autoridades del lugar... El C. Presidente Municipal me recibió amablemente y sin más preámbulo me dijo: Señorita he tenido que convertirme en su enemigo; le estoy haciendo la guerra a la Escuela del Asoleadero porque la creo más indispensable en una población que en una Ranchería... Así es, que lo que debe usted hacer es bajarme la Escuela del Asoleadero aquí. Yo le repliqué que en las Rancherías eran indispensables las escuelas, porque esos pobres indios nunca habían recibido el beneficio de la Civilización... Entonces me dijo... que los campesinos no sabían apreciar el esfuerzo del Gobierno, y me auguró mu-

chas decepciones esperando redimir a los trabajadores del campo; pues tal parece que tiene el criterio de otros muchos de que la raza indígena debe desaparecer, sin tomar en consideración que son cerca de once o doce millones y que por lo mismo, constituyen nuestro verdadero tipo nacional...

Este cuadro deprimente fue confirmado más tarde por un inspector especial enviado por la Secretaría de Educación Pública para investigar los problemas de todas las escuelas de esta zona; sus informes indican que la mayoría de ellas existían en condiciones primitivas e insalubres y tenían que enfrentarse a la oposición de muchos habitantes como consecuencia de la propaganda clerical.[39] El inspector especial también comentó desfavorablemente el trabajo de algunos maestros, pero según la señorita García que los conocía mejor, éstos no eran culpables de la mala situación; con pocas excepciones los maestros estaban haciendo un esfuerzo encomiable en pésimas condiciones. Probablemente como resultado de su experiencia en estos años, esta inspectora escolar, conocida localmente como "Cuca" García, iba a convertirse en militante prominente del Partido Comunista en Michoacán en los años treintas.

En 1925, Evangelina Rodríguez Carvajal, quien había reemplazado a "Cuca" García como inspectora de esta zona, encontró los mismos problemas, aunque pudo informar de algunos progresos. Para llegar a Asoleadero desde Angangueo —dijo— tuvo que caminar tres leguas a través del monte, "ya no tan espeso como quizá estaría en años anteriores, en virtud de que la compañía minera 'American Smelting' lo ha explotado de una manera terrible". Pero finalmente logró vencer los obstáculos al desarrollo de esta escuela tan hostigada: [40]

[39] *Ibid.*, pp. 4-5; y expedientes 12-2-2-32, 12-2-3-33, 12-2-3-34 y 12-2-3-36.

[40] S.E.P. (G), 12-3-9-164, pp. 285-289.

> Asoleadero ha sido uno de los lugares que mayor trabajo me ha ocasionado, en virtud de que son vecinos en extremo fanáticos, con esto les han hecho creer que la escuela es de filiación "protestante"; por eso siempre se han rehusado a mandar a sus hijos a la escuela. En virtud de esto, quice (sic) hablar con todos los vecinos a fin de ver en qué forma podría hacerles entender la razón... Con sorpresa a mi llegada pude observar la grande cantidad de vecinos que se habían reunido creo que pude contar cerca de 300 individuos... Hablé ampliamente a los vecinos sobre la necesidad imperiosa que había de que todos se unieran para un fin tan noble como es el del mejoramiento de la Escuela... Expontáneamente (sic) uno de los vecinos pidió la palabra... y aquí de mi sorpresa, el que hablaba era uno de los que más se habían opuesto al progreso de la Escuela. Éste de manera elocuente, muy emocionado y con palabras sencillas, habló a los vecinos a quienes tituló, de "compañeros" exhortándolos a que se unieran y a que aceptaran mis palabras...

El éxito de la señorita Rodríguez en este caso es más que sorprendente, ya que ella misma era protestante; pero parece que logró convencer a los vecinos que tales doctrinas "heréticas" no se iban a imponer en la escuela. En otros casos no tuvo tanto éxito; así en la ranchería de El Sauz en el distrito de Zitácuaro, los padres de familia pidieron se cambiara a la maestra, Srita. Vera, porque se negaba a enseñar la doctrina católica en la escuela. En vano la Srita. Rodríguez trató de explicar que no se permitía enseñanza religiosa en las escuelas del gobierno, y que los niños podían recibir instrucción católica en otro lugar; los habitantes mantuvieron su boicot de la escuela, la cual fue transferida poco después a otra población donde la gente no era tan fanática.[41] El mismo problema se suscitó en un pueblo situado al otro extremo del estado: en Arroyuelos, cerca de La Piedad, los habitantes no querían cooperar con la escuela "con motivo de algunas prédicas dadas por sacerdotes católicos".[42]

41 *Ibid.*, pp. 211-214.

42 *Ibid.*, p. 95. Estos informes son los del inspector escolar de la zona de La Piedad, Prof. Mariano Pérez Andrade.

Igualmente, se informó que la gente del distrito de Zinapécuaro era "completamente fanática" y dominada por la influencia del clero.[43] El Director de Educación Federal, J. G. Nájera, dio un resumen de la situación general en el estado en 1926:[44]

> ...En Michoacán, la vida social está presidida por los sacerdotes católicos y las asociaciones religiosas a ellos aliadas para hacer fracasar todo intento de liberación popular: sostienen una activa propaganda en contra de las escuelas federales (que ellos llaman "bolcheviques") ... El clero ha abandonado ya, su vieja táctica de oponerse a la instrucción de las masas o de restringirla; táctica imposible en estos tiempos en los que un indiscutible progreso social, ha hecho revolucionar las conciencias... Hoy, los sacerdotes y sus aliados, sostienen en esta Entidad un gran número de escuelas llamadas católicas, mas no para procurar una verdadera renovación de los individuos, sino como medio eficaz de dominación y para el provecho de unos cuantos. Sus escuelas están pletóricas de niños que languidecen en una atmósfera cargada de prejuicios...

En tales condiciones era muy difícil tener éxito en el desarrollo de la educación laica, a menos que se pudiera convencer a los campesinos de que la propaganda clerical era falsa y que su propósito real era mantenerlos en la ignorancia y bajo la dominación de los caciques y terratenientes locales.

Inevitablemente, hubo incidentes de confrontación directa entre algunos maestros y los terratenientes. Aun cuando éstos no se oponían abiertamente a la creación de escuelas oficiales, resultaba a veces imposible sostener una escuela a causa de la pobreza de los campesinos. En muchos casos los niños trabajaban con sus padres en la hacienda o en la parcela familiar, si es que la tenían. Cada escuela rural necesitaba una parcela de cultivo para la enseñanza de métodos

43 *Ibid.*, p. 150. Esta versión es de la Srita. Rodríguez, inspectora de la zona oriental del Estado.

44 *Ibid.*, p. 19.

agrícolas, horticultura, etc., pero en muchos casos los campesinos no tenían tierra suficiente y los terratenientes no querían ceder incluso el reducido terreno que se necesitaba para tales propósitos. Hubo excepciones —así en Puruándiro el dueño de la hacienda San Antonio voluntariamente entregó una buena parcela para el uso de la escuela—[45] pero otros hacendados no querían cooperar. Además, aún donde la escuela tenía su parcela y otros anexos, de nada servía si los campesinos carecían de tierra porque los alumnos no podían aplicar sus nuevos conocimientos (¡a menos que fuera en beneficio del hacendado!). El inspector Mariano Pérez Andrade señaló que el trabajo positivo de muchas de las escuelas a su cargo no surtiría efectos sino hasta que las comunidades que servían tuvieran ejidos y agua.[46]

A menudo, como en el caso arriba citado de Asoleadero, el trabajo escolar se encontraba obstaculizado por las autoridades locales; otro caso parecido se produjo en Santa Clara, cerca de Pátzcuaro, donde se decía que el ayuntamiento se oponía a la escuela.[47] A veces la situación podía volverse peligrosa, como sucedió con el maestro Santiago N. Treviño, aprehendido en su escuela de Vista Hermosa, Mich., por las autoridades municipales de Jamay, Jalisco (municipio colindante con Vista Hermosa), aparentemente a causa de una vieja disputa entre los dos municipios.[48] A pesar de tales obstáculos, muchos maestros lograron hacer un trabajo efectivo porque ganaron la simpatía de los habitantes con su espíritu de abnegación y buena voluntad. Pero si los maestros mismos carecían de entusiasmo, o lo que era peor, se solidarizaban con los grupos que explotaban al pueblo, entonces realmente no había esperanza alguna para el progreso de la educación rural. Era natural que existiera una minoría de tales maestros delincuentes, y afortunadamente parece que no pasaron de una minoría reducida. Pero en Michoa-

[45] *Ibid.*, p. 208.
[46] *Ibid.*, p. 206.
[47] *Ibid.*, p. 12; informe del inspector escolar Ocampo N. Bolaños.
[48] S.E.P. (G), 12-5-1-17, pp. 1-6.

cán en estos años se dio un caso especialmente serio, del que vale la pena dar una exposición detallada, porque debe de haber destruido todo el trabajo positivo en materia de educación durante varios años en la zona meridional del estado (es decir, toda la región costeña).

Se trata del señor J. Lúndez Martínez, inspector encargado de esta zona durante más de dos años (1923-1925). Lúndez Martínez envió a la Dirección de Educación muchos informes oficiales que parecían dignos de confianza, en los que dio a entender que estaba reorganizando la zona, abandonada por su antecesor. Como se trata de la región más atrasada del estado, con una superficie de más de 15 000 km.[2] y apenas un kilómetro de carretera pavimentada, un terreno difícil y un clima netamente tropical, no es de sorprender que muchos de los maestros hayan sufrido de paludismo, que los habitantes se hayan revelado completamente ignorantes y fanáticos, y que la zona entera viviera bajo el terror de los bandoleros —como lo presentaba Lúndez Martínez en sus informes.[49] Pero cuando el trabajo de este señor empezó a revelar varias anomalías, la Secretaría envió (en octubre de 1925) a un inspector especial, encargado de investigar la situación. Es muy interesante el informe de este inspector especial: [50]

> ...La primera medida del referido señor (Lúndez Martínez) al llegar a su Zona fue preguntar a los profesores quién era la Maestra más guapa de las que prestaban sus servicios en las Escuelas Federales y habiéndosele informado que la Srita. Luisa Montes de Oca, envió por ella para tomarla por esposa... Este señor casó con la Srita. Montes de Oca el día 26 de abril y no obstante esto la señora siguió cobrando sueldos hasta el 21 de julio, fecha en que recibió el cese de esa Superioridad. Por estas irregularidades y por algunas otras de las que más adelante doy cuenta, empezó el Sr. Martínez a tener algunas dificultades con todos los Profesores, siendo uno de los quejosos el

[49] S.E.P. (G), 12-3-9-164, pp. 31-35, 116-141, 221, 234-241, 272-273 y 379-380.

[50] *Ibid.*, pp. 433-441.

> Sr. Juan Santana, quien fue sacado por el Sr. Martínez a orillas de la Población de Coalcomán en donde éste lo amenazó pistola en mano diciéndole que ya sabía que él se había quejado a la Secretaría dando cuenta de sus malos procederes, y por ello lo iba a castigar severamente...
>
> Durante todo el tiempo que duró nombrado el Sr. Martínez Inspector Instructor no practicó una sola visita a las Escuelas de su dependencia, despachando la mayor parte del tiempo desde esta ciudad (Colima, Col.), en la que radica actualmente.
>
> Queda confirmado el hecho de que no pagó sino a un sólo maestro los sueldos correspondientes por el mes de enero, ignorándose qué destino dio al dinero restante...

Esta versión fue confirmada por el nuevo funcionario enviado poco después a sustituir a Lúndez, quien informó que la condición de las escuelas federales en la zona era "lamentable" a causa de las actividades del "Sultancillo de Turquía", apodo aplicado a Lúndez por los vecinos de la región.[51] Parece que el inspector Lúndez se había aprovechado de su autoridad y del aislamiento de la región para convertirse en un verdadero "cacique", malversando los fondos destinados a salarios magisteriales y amedrentando a los maestros y los habitantes en general. Es de notarse que Lúndez había sido militar profesional antes de dedicarse al magisterio, lo cual podría explicar su actitud; de todos modos parece ser que su comportamiento aparentemente no era típico de los demás inspectores escolares del estado, quienes se caracterizaban por su seriedad y entusiasmo.

El movimiento "cristero" en Michoacán y la radicalización del magisterio, 1926-1929

Aun el limitado progreso alcanzado en el estado en materia de educación se vio seriamente perturbado a partir de 1926 por los efectos del levantamiento "cristero"; directa-

51 *Ibid.*, pp. 464-470.

mente por las actividades organizadas de los rebeldes e indirectamente por la interrupción de la vida normal de los habitantes. En muchas regiones bastante extensas parece probable que el trabajo benéfico de las escuelas haya sido casi aniquilado.

Es bien sabido que a fines de 1926 núcleos rebeldes hicieron su aparición en varios estados de la República bajo el lema de "¡Viva Cristo Rey!" La causa fundamental del conflicto que surgió en esos años era la oposición sistemática de la Iglesia al movimiento revolucionario, pero la situación se agravó como consecuencia de actos de provocación cometidos por los dos bandos. No es de sorprenderse que Michoacán fuera una de las entidades más afectadas por el conflicto, en vista del celo religioso de muchos de sus habitantes (ya en sí un obstáculo al progreso de la educación pública).

La tirantez entre la jerarquía eclesiástica y el gobierno estatal se había producido antes, bajo los gobernadores Elizondo y Múgica, y recrudeció en febrero de 1926 cuando a raíz de algunos incidentes menores, el gobernador Enrique Ramírez empezó a cerrar los seminarios y las escuelas católicas en Morelia y otras ciudades.[52] En marzo Elizondo decretó el registro y la limitación numérica del clero, y la jerarquía respondió con la suspensión del culto (extendida a todo el país en julio); luego se aprehendió al obispo Lara de Tacámbaro y se refugiaron el obispo Fulcheri de Zamora y el arzobispo Ruiz de Morelia. Estos jerarcas hicieron proclamaciones en tono intransigente, y poco después varias gavillas armadas hicieron su aparición en el campo.[53]

Durante los tres años siguientes, la rebelión y la inseguridad tuvieron efectos catastróficos sobre el progreso de la educación. Es cierto que los rebeldes nunca controlaron las

52 BRAVO UGARTE, *op. cit.*, t. III, pp. 223-225.

53 Sobre la historia del movimiento cristero en Michoacán, véanse BRAVO UGARTE, *loc. cit.*; ALICIA OLIVERA SEDANO, *Aspectos del Conflicto Religioso de 1926 a 1929* (México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1966); y RENÉ VELÁZQUEZ LÓPEZ, *El Problema Religioso en México (1917-1929)* (tesis inédita, U.N.A.M., 1963).

principales ciudades, y que en muchas zonas rurales también su influencia duró poco tiempo, a pesar de sus pretensiones. Pero el peligro que representaron hizo inseguro el trabajo de los maestros en lugares apartados, y muchos padres de familia no querían enviar a sus hijos a la escuela por el mismo motivo. Además la propaganda de los rebeldes en contra de los maestros "ateos" o "protestantes" produjo un boicot bastante serio y generalizado de las escuelas del Gobierno; algunos profesores michoacanos estiman que en esa época la asistencia escolar no pasó de la tercera parte del nivel normal, y que tal situación persistió durante varios años después de 1929.[54] En el periodo de máxima inseguridad, muchos maestros tuvieron que abandonar su trabajo durante varias semanas o hasta meses, y algunos se encontraron en peligro mortal.

Así una maestra que empezó a enseñar en 1920 cerca de Tacámbaro declara que de 1927 a 1932 la mayoría de los alumnos no asistían porque el cura del lugar predicaba en contra de la escuela. La misma maestra estaba en peligro constante por las amenazas de la gente del conocido cabecilla Ladislao Molina, quienes en 1927 asesinaron a otro joven profesor, Moisés Zamora, en el pueblo de Yoricostio.[55] En el mismo año Antonio H. García, nombrado inspector de la zona suroccidental del estado, encontró muchas dificultades en el viaje de Colima a Coalcomán "por carencia de seguridad personal"; y poco después el Director de Educación Federal en Michoacán escribió a la Secretaría expresando su temor por la vida de García "ya que con su lealtad al Gobierno ha lesionado intereses particulares". Luego en septiembre se le cambió a otro lugar más seguro.[56] En San José

54 Entrevistas personales del autor con los profesores Hilario Reyes Garibaldi (24 de agosto de 1968) y Miguel Oropeza Vázquez (18 de diciembre de 1967), en Morelia.

55 Entrevistas del autor con la profesora María de la Luz Molina Zendejas (4 de noviembre de 1967 en Tacámbaro); con el profesor Diego Hernández Topete (9 de agosto de 1969 en la ciudad de México); y con el profesor Leonardo Nava Heras (8 de julio de 1968 en Morelia).

56 S.E.P. (G), 12-1-3-2, pp. 3-6.

de Gracia, en julio de 1927 el profesor Rafael C. Haro tuvo que abandonar la población (aunque era nativo del lugar y no ostentaba ideas radicales) porque la mayoría de los habitantes se sumaron a los "cristeros" bajo la influencia del sacerdote.[57] Finalmente, en octubre de 1928 los maestros de toda la zona de Uruapan tuvieron que refugiarse en la ciudad durante varias semanas[58] —y se podría citar muchos otros casos del mismo tipo en todo el estado.

Una consecuencia del conflicto civil fue la intensificación del proceso de radicalización que ya se había iniciado entre el magisterio. También obligó a los maestros a identificarse más con el Gobierno, actuando más conscientemente como sus representantes ideológicos en la diseminación de un espíritu de nacionalismo, laicismo y cambio social. Los Directores de Educación hablaron frecuentemente de las "tareas especiales" encomendadas a los profesores "durante el movimiento rebelde", es decir, tareas de pacificación y de organización política de la población. En 1929 todas las Misiones Culturales del país se concentraron en Jalisco, Colima, Michoacán y Guanajuato (estados de mayor actividad "cristera"), "con el fin de desarrollar una campaña en favor de la pacificación espiritual de los campesinos de aquellos estados que fueron impulsados por elementos fanáticos a la rebelión en contra de las instituciones revolucionarias, con grave peligro de sus más grandes intereses..."[59]

Este trabajo de pacificación desarrollado por el magisterio era positivo, pero al mismo tiempo hay que tomar en cuenta las consecuencias negativas del anticlericalismo estéril fomentado por el Gobierno, fenómeno que no ayudó ni

57 Entrevista del autor con el profesor Rafael C. Haro (20 de diciembre de 1967, Morelia). San José de Gracia es el tema de un ensayo magnífico en el campo de la historia local: *Pueblo en vilo: Microhistoria de San José de Gracia,* por Luis González (El Colegio de México, 1968).

58 Entrevista del autor con el profesor Leonardo Nava Heras (8 de julio de 1968, en Morelia).

59 S.E.P., *Memoria,* 1929, pp. 270-272.

a la pacificación de los habitantes ni a la resolución de importantes problemas sociales.

El sindicalismo magisterial y la actividad política de los maestros

La organización sindical y política del magisterio en Michoacán progresó poco antes de 1925, aunque algunos maestros individualmente se habían convertido en militantes de la política local, participando en el movimiento mugiquista y en las ligas campesinas de Primo Tapia. Pero en el año citado un grupo de profesores de Morelia empezó a reunirse para intercambiar opiniones, y en 1926 formaron la Liga de Maestros Michoacanos con 81 miembros. Esta Liga no llegó a tener mucha fuerza ni sabiduría política, pero sí consiguió la renuncia de un Director de Educación, Prof. Manuel Hernández Leal, quien había ganado su enemistad por motivos que no son muy claros.[60] Luego en 1929 la Liga se convirtió en Unión de Maestros Michoacanos, organización más dinámica que logró reclutar miembros en la mayor parte del estado; y al mismo tiempo se constituyó un grupo rival, el Sindicato de Maestros de Michoacán, más radical y que se afilió a la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, de tendencia comunista.[61]

Fue en estos años también que el papel de los maestros como organizadores y agitadores de las luchas populares empezó a ser importante por primera vez en Michoacán. En 1926, por ejemplo, se fundó el "Partido Socialista de Tacámbaro", organismo que llegó a tener una fuerza importante en esa región, en gran medida como consecuencia del trabajo de un grupo de maestros en su seno (notablemente de Diego

60 Prof. ENRIQUE VILLASEÑOR Y PONCE DE LEÓN, *Así Principió la Lucha* (Notas para la Historia del Sindicalismo Magisterial en Michoacán) (Morelia, Ediciones de la Sección XVIII del S.N.T.E., 1967), p. 6.

61 *Ibid.*, pp. 6-10; y entrevista del autor con el profesor Villaseñor (12 de agosto de 1968 en Morelia).

Hernández Topete, entonces profesor de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, y de Félix Chamery, egresado de la Escuela Nacional de Maestros y quien iba a dedicarse totalmente a la política en años posteriores).[62] Al mismo tiempo el Partido Comunista empezaba a reclutar adeptos entre el magisterio, por ejemplo la infatigable "Cuca" García, cuya labor como inspector escolar se ha mencionado arriba.

En 1928, en un diálogo público entre comunistas y partidarios de la C.R.O.M. en Morelia, esta "maestra revolucionaria" habló en representación de los primeros, recibiendo aplausos prolongados a causa de su prestigio personal, prestigio ganado en diez años de trabajo "por la emancipación de la clase trabajadora".[63] En 1929 una organización sindical de filiación comunista, el Bloque Obrero y Campesino, se estableció en Michoacán, y entre los más activos en su promoción estuvieron el profesor Miguel Arroyo de la Parra y el dirigente sindical J. Jesús Rico.[64]

El 16 de septiembre de 1928 el joven general Lázaro Cárdenas tomó posesión del gobierno de Michoacán, y con él se inició una nueva etapa en la vida del estado. En cuatro años se distribuyeron más de 400 000 hectáreas de tierra a 24 000 ejidatarios agrupados en más de 400 comunidades, y el estado se convirtió en parangón nacional en cuanto a las reformas sociales y la realización del programa revolucionario —y eso cuando el Gobierno Federal tomaba un rumbo cada vez más conservador. Los cambios sociales promovidos por Cárdenas facilitaron los cambios políticos a nivel local, y en muchos municipios el poder pasó de los caciques tradicionales a los campesinos agraristas.[65] En el campo de la educación se hizo más que en cualquier periodo anterior; en

[62] Entrevistas del autor con el profesor Diego Hernández Topete (9 de agosto de 1969 en la ciudad de México) y otros.

[63] *El Machete* (órgano del Partido Comunista de México), 4 de agosto de 1928.

[64] *Ibid.*, 16 de marzo de 1929.

[65] Bravo Ugarte, *op. cit.*, t. III, pp. 219-220 y 254-255; Valdovinos Garza, *op. cit.*, pp. 113-115.

1930 el gobierno estatal dedicó más del 40% del presupuesto a la educación, y bajo Cárdenas se abrieron más de 100 nuevas escuelas por cuenta del estado, sin tomar en cuenta las sostenidas por la Federación. El nuevo Gobernador aplicó por primera vez la cláusula del Artículo 123 constitucional obligando a los dueños de fincas rústicas a sostener escuelas para los "peones acasillados", medida que teóricamente por lo menos, aumentó en más de 300 el número de escuelas rurales en el estado.[66] Viajando a todos los rincones de la entidad, Cárdenas visitó personalmente a muchas escuelas rurales, animando a los maestros, inspeccionando su trabajo y diseminando el espíritu revolucionario. Se fomentó la enseñanza de nuevos métodos agrícolas y de pequeñas industrias rurales, se impulsaron los deportes y las fiestas cívicas, y como era de esperarse, la mayoría de los maestros se convirtió en "cardenistas" fervientes.

Pero el trabajo de Cárdenas no cabe propiamente dentro de los límites de este ensayo. Lo que importa aquí es que en estos años los maestros empezaron a desempeñar plenamente su rol de promotores de la organización social y política de la población, ayudando en la formación de comités agrarios, sindicatos campesinos, ligas femeniles y juveniles, y agrupaciones populares de toda clase. Estas actividades crecieron en parte como consecuencia de la política cardenista, pero también surgieron espontáneamente en el seno del magisterio como resultado de la diseminación de ideas radicales y en reacción al terror sembrado por los "cristeros" y los terratenientes en contra del agrarismo y de la educación oficial. Así los maestros participaron con entusiasmo en la formación de la nueva federación obrera y campesina patrocinada por Cárdenas, la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (C.R.M.D.T.). Este organismo se fundó en un congreso celebrado en Pátzcuaro del 5 al 7 de enero de 1929, con asistencia de unos 150 delegados de grupos populares de

[66] S.E.P., *Memoria,* 1930, p. LXI; y ROMERO FLORES, *op. cit.,* pp. 68-69.

todo el estado; su propósito, según uno de los asistentes, era de "promover la lucha de clases".[67]

El congreso fue presidido por el propio general Cárdenas, y como primer secretario general se eligió al Lic. Alberto Coria, intelectual de la Universidad Michoacana; entre los participantes más activos se encontraron intelectuales como Ernesto Soto Reyes y Luis Mora Tovar, maestros como Antonio Mayés Navarro, Diego Hernández Topete y José Palomares Quiroz, y dirigentes campesinos como José Solórzano Aguirre y Pedro López Cruz.[68] El lema de la Confederación fue "Unión, Tierra y Trabajo" y se escogió el emblema de la hoz y el martillo con un libro abierto —este último en reconocimiento de la contribución de los maestros. La influencia de éstos se manifestó también en la tercera cláusula de la declaración de principios: [69]

> El Problema Educacional en su aspecto moral, intelectual y físico, será atendido preferentemente por la Confederación, llevando a la Escuela los mismos métodos de adelanto y transformación que el desarrollo social más aventajado requiere.

Pero donde más se manifestó la influencia de los maestros en el nuevo organismo fue en el trabajo de reclutamiento y proselitismo. Muchos profesores dieron su adhesión personal a la C.R.M.D.T., y los sindicatos magisteriales de cada región o municipio se afiliaron; el Sindicato de Maestros de Michoacán, de tendencia izquierdista, también apoyó a la Confederación. Entre los miembros más entusiastas hubo varios pioneros del movimiento magisterial, por ejemplo Juan Ayala, maestro inquieto, influenciado por las ideas del anarco-sindicalismo y quien militaba desde hacía varios años como líder del "Partido Socialista de Uruapan" del político callista

[67] JESÚS PADILLA GALLO, *Los de Abajo en Michoacán* (Apuntes Breves del Movimiento Social en Michoacán, desde el Primer Congreso de la C.R.M.D.T. hasta su 6º Congreso. Su organización y los Caídos en la Lucha de Clases), (Morelia, 1935), pp. 3-4.

[68] *Ibid.*, pp. 5-8.

[69] *Ibid.*, pp. 38-39.

Melchor Ortega.[70] Ayala, Mayés Navarro, Hernández Topete, Palomares Quiroz, Elías Miranda, Lamberto Moreno[71] y muchos otros maestros de ideas radicales se dedicaron plenamente a la organización y consolidación del nuevo movimiento, logrando la adhesión de muchos sindicatos obreros y ligas campesinas locales en todos los rincones del estado, y organizando nuevos sindicatos donde éstos no existían antes. A los doce meses de su creación, la C.R.M.D.T. afirmaba tener 100 000 miembros, y sin lugar a dudas gozaba del apoyo de casi todas las ligas campesinas y de la mayoría de los sindicatos obreros en Michoacán.[72] En el ascenso de la Confederación a esta posición de fuerza el papel de los maestros fue esencial, y en los años posteriores su trabajo como cuadros del movimiento campesino y militantes en la poliítica local siguió siendo muy importante.

Al mismo tiempo, como era de esperarse, los maestros experimentaron las repercusiones de la lucha política nacional; la mayoría dio su apoyo a Cárdenas, muchos de ellos se hicieron comunistas, y algunos se convirtieron en adictos del general Calles o de políticos oportunistas locales como Benigno Serrato (Gobernador 1932-1934). En la década de los treintas hubo muchas acusaciones en el sentido de que "los maestros han abandonado su trabajo educativo para dedicarse a la política", y en algunos casos sin duda la crítica era justificada; pero la mayoría de ellos se entregó plenamente a su tarea pedagógica, y además muchos de ellos no veían contradicción alguna entre la educación y la militancia política en la situación revolucionaria que vivía el país en ese entonces.[73] Los terratenientes y el clero se habían opuesto

70 Entrevistas del autor con el profesor Hilario Reyes Garibaldi (9 y 10 de julio y 24 de agosto de 1968, en Morelia).

71 Es de notarse que Ayala, Elías Miranda y Hernández Topete eran todos ex directores de las primeras escuelas normales rurales en el Estado, lo cual tiende a confirmar la importancia de estos planteles como centros de contacto entre los maestros y el campesinado.

72 PADILLA GALLO, *op. cit.*, pp. 11-16; VILLASEÑOR, *op. cit.*, p. 10.

73 Las deficiencias de la educación pública en estos años —y sin

violentamente al progreso de la educación oficial cuando ésta tenía una ideología liberal y un cuerpo magisterial políticamente neutral; ahora iban a sufrir las consecuencias en la forma de un programa de educación socialista y un gremio magisterial de tendencia francamente revolucionaria. La educación rural, después de sus primeros pasos tímidos e inciertos, se iba a convertir en un instrumento capital para la transformación social y política del país.

lugar a dudas las hubo muchas— están documentadas en el famoso libro de MOISÉS SÁENZ, *Carapan: bosquejo de una experiencia* (Lima, Perú, Librería e Imprenta Gil, S. A., 1936). Pero se debieron a varios factores (falta de preparación de los maestros, falta de recursos, un programa educativo demasiado tradicional en los primeros años, etc.) y no a la actividad política del magisterio.

ESCUELA Y CAMBIO EN UNA COMUNIDAD DEL ACOLHUACÁN SEPTENTRIONAL*

Margarita Campos de García
INAH

Una de las creencias más generalizadas que tiene la opinión pública de los efectos de la escolaridad es que con ella aumentan las oportunidades de trabajo, que, a su vez, posibilitan un incremento en el ingreso económico. Esto supone que la escuela actúa como agente de cambio, ya que al elevar el nivel de escolaridad de los educandos los conduce a niveles superiores también en otros aspectos. El presente trabajo intenta demostrar que tal cosa no sucede en la comunidad que se eligió para una investigación.[1] Para descubrir los efectos

[1] La investigación fue realizada para la tesis de antropología que presenté en 1971 en la Universidad Iberoamericana con el título "La escuela y la comunidad en un pueblo del Acolhuacan". Esta zona se localiza en el Estado de México y su límite norte son las serranías que la separan del Valle de Teotihuacan. Al sur, está limitada por los ríos de Chapingo y Texcoco. En ella estaba enclavado el viejo señorío de Texcoco. Véase Ángel Palerm y Eric Wolf, "Sistemas agrícolas y desarrollo del área clave en el Imperio Texcocano", *Revista Interamericana de Ciencias Sociales,* 2ª Época, vol. 1, núm. 2, Washington, D. C. Unión Panamericana, p. 282. La comunidad específica sobre la que se practicó la investigación se llama Santa Magdalena Tepetlaoxtoc y está localizada a los 98° 40′ 10″ de longitud y a los 19° 34′ 20″ de latitud. Está situada al noreste de Texcoco, tiene una altura de 2 300 metros sobre el nivel del mar. Es cabecera del municipio del mismo nombre y está comunicada por una desviación de 3 kilómetros que entronca con la carretera México-Calpulalpan, vía Texcoco, en el kilómetro 49. Tiene un total de 1 790 habitantes: 906 hombres y 884 mujeres, según las boletas censales de 1970. Los métodos que se emplearon en la investigación fueron la observación participante, la entrevista abierta y el trabajo documental.

* Parte del libro *Escuela y comunidad en Acolhuacán,* que se publicará próximamente en la colección Sep-Setentas.

de la escolaridad, se enfocó la investigación en dos direcciones. La primera toma en cuenta el proceso histórico de la comunidad de manera muy general, para observar en qué forma ha influido la escuela. La segunda consiste en el análisis de los efectos de la escolaridad en un grupo de individuos a través de varias generaciones.

Papel de la escuela a través del proceso histórico de la comunidad

La historia del área comienza con la aparición de los chichimecas, quienes estaban dedicados a la caza y la recolección.[2] Palerm y Wolf dividen la historia chichimeca en tres periodos. El primero comienza cuando los chichimecas llegan al Valle de México y entran en contacto con grupos de toltecas; de ellos toman los hábitos sedentarios y la agricultura, mediante un proceso de "toltequización".[3] Este primer periodo se caracteriza por "la convivencia pacífica entre agricultores y cazadores".[4]

El segundo período se caracteriza por "un esfuerzo deliberado para convertir a los chichimecas en agricultores".[5] La característica del tercer periodo es la solución del problema del hambre mediante la construcción de grandes obras hidráulicas llevadas a cabo por Texcoco, ya que en esa época se dan varias inundaciones. Las obras consistían en canales y terrazas para sustituir la agricultura de roza y temporal por la de riego; con este nuevo sistema de cultivo se crea el excedente económico suficiente para transformar el Imperio, que hasta entonces había tenido un carácter marginal, en "un área clave".[6]

2 Fernando de Alva Ixtlixóchitl, *Obras históricas,* publicadas y anotadas por Alfredo Chavero, 2 vols. México, Editora Nacional, 1965; pp. 75-76.

3 Ángel Palerm y Eric Wolf, *art. cit.,* p. 282.

4 *Ibid.,* p. 284.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.,* pp. 284-85. El "área clave" puede verse "como un lugar donde la cultura alcanza un clímax, y como un punto de concentración

Tepetlaoxtoc fue poblado por chichimecas al mismo tiempo que el resto del área. Los habitantes de esta comunidad conservaron su economía de caza y recolección, aun en el segundo periodo de la historia chichimeca;[7] la consecuencia fue un rechazo por adoptar la agricultura. Sin embargo, los rastros de terrazas prehispánicas localizados en los cerros contiguos a la comunidad, revelan la existencia de una agricultura adoptada tardíamente e impuesta por la fuerza.

La conquista española en 1519 marca el principio de una nueva etapa en la que se produce un cambio profundo de las estructuras sociales, económicas, políticas y religiosas del área. Entre otras cosas que se introdujeron con la Colonia, pueden mencionarse la ganadería, la encomienda, la hacienda y el arado español. A su vez, la encomienda y la hacienda introdujeron el cultivo de cereales europeos y el cultivo comercial del maíz.[8]

Desde el principio de la Colonia, Tepetlaoxtoc resintió los efectos de los nuevos poderes, al convertirse en una encomienda que duró hasta finales del siglo XVI. El encomendero introdujo la ganadería, principalmente la cría de ovejas, invadiendo para ello las tierras indígenas. Se fundaron un batán y una hilandería, para las cuales el encomendero tomó posesión del suministro de agua del pueblo.[9] La usurpación del agua y de las tierras de la comunidad, junto con la falta de una tradición agrícola arraigada, facilitó la adopción de la ganadería como principal actividad económica.

La aparición de enfermedades epidémicas que no existían en la Nueva España trajo como consecuencia una enorme baja de población. Otro de los efectos fue que la cría de ganado lanar contribuyó a la erosión de terrenos marginales.

de poder demográfico y económico en un momento dado". ÁNGEL PALERM, *Introducción a la teoría etnológica*. México, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Iberoamericana, 1967; p. 247.

7 IXTLIXÓCHITL, *op. cit.*, II, pp. 38, 51.

8 CHARLES GIBSON, *Los aztecas bajo el dominio español (1519-1810)*. México, Siglo XXI Editores, 1967; pp. 278, 63, 64, 311, 327 y 341.

9 *Ibid.*, pp. 83-84 y 439.

Lo anterior afectó seriamente a Tepetlaoxtoc. El mejoramiento de la comunidad aparece a principios del siglo XVIII con la ampliación de una ruta comercial de la ciudad de México a Veracruz, vía Calpulalpan, la cual pasaba por Tepetlaoxtoc.[10] De esta forma la comunidad se ligó al comercio a lomo de mula y se convirtió en lugar de paso y de hosterías. Su restablecimiento se debe a este comercio y no propiamente a la agricultura. La formación de haciendas ayudó a la comunidad mediante el peonaje, creando fuentes de trabajo. Por último, se desarrolló la explotación intensiva del maguey: Tepetlaoxtoc se convirtió en una comunidad pulquera. Sin embargo más tarde la comunidad volvió a decaer, ya que al abrirse la nueva carretera a Veracruz, vía Puebla, la antigua perdió importancia y con ella Tepetlaoxtoc, porque las hosterías, el comercio y la arriería dejaron de funcionar en la forma que lo hacían. La producción pulquera disminuye por la construcción de la vía de ferrocarril. La región de Apam tenía fácil acceso al ferrocarril y Tepetlaoxtoc quedaba alejado; la competencia entre las dos regiones fue favorable a Apam, y Tepetlaoxtoc relegó su actividad pulquera a segundo término.

El movimiento de independencia iniciado en 1810, marca otra etapa en la historia del área. Sin embargo, las estructuras establecidas durante la Colonia tuvieron una transformación muy lenta. Es hasta la promulgación de las Leyes de Reforma y de Desamortización de los Bienes del Clero, cuando se produce un cambio profundo en las estructuras.[11] El despojo de los terrenos del clero trajo como consecuencia la restitución de las tierras a los pueblos. En Tepetlaoxtoc se observa su efecto, ya que las tierras que pertenecían al convento se convirtieron en bienes de propiedad común.[12] Algu-

[10] *Ibid.*, p. 370.

[11] DIEGO LÓPEZ ROSADO, *Historia económica de México, 1963*. México, Universidad Autónoma de México, 1963; p. 190.

[12] Desde los primeros años de la colonia se estableció un convento de dominicos. Su fundador fue fray Domingo de Betanzos, uno de los primeros frailes de la orden que llegó a la Nueva España.

nas de esas tierras se vendieron y dieron como resultado la aparición de la pequeña propiedad privada, así como también la ampliación de las propiedades de los latifundistas laicos.

La Revolución de 1910 trae como consecuencia la reforma agraria; con ella desaparecen las haciendas y surge el ejido. Lejos de verse favorecida, la comunidad se ve afectada profundamente. Por un lado, la desaparición de las haciendas trae como resultado el desempleo de los peones. En cuanto a los ejidos, Tepetlaoxtoc no recibe ninguno, aunque lo solicitó en 1936 por la vía restitutoria. La comunidad reclamaba terrenos de riego que habían pertenecido al pueblo; ya desde 1927 estos terrenos habían sido dotados como ejido a un pueblo vecino. El resultado fue una dotación con terrenos de agostadero que la comunidad rechazó por tener suficientes tierras de este tipo.[13] La comunidad carece de ejido como consecuencia de una solicitud tardía, que a su vez tiene como causa la falta de tradición agrícola.

Las soluciones que fue adoptando la comunidad en los diferentes periodos históricos dejaban de operar al poco tiempo. Ante la franca decadencia económica y demográfica, Tepetlaoxtoc se encontró ante la única alternativa de volver a la agricultura, con el inconveniente de que carecía de agua, no tenía tradición agrícola y las técnicas de cultivo eran sumamente deficientes. El resultado es una agricultura pobre, con cultivos de temporal y a nivel de subsistencia. Este tipo de agricultura impide crear un excedente económico para capitalizar la tierra; asimismo, favorece la necesidad de buscar trabajos asalariados para complementar el gasto familiar. La obtención de trabajos asalariados dentro de la comunidad es muy limitada; por esta razón desde hace varias décadas los habitantes han tenido que emigrar, aprovechando la facilidad de que la ciudad de México queda a una hora de distancia.

La emigración, pues, es el resultado de diversos factores.

13 Datos tomados del Archivo del Departamento Agrario.

En primer lugar, un estudio demográfico del área demuestra "que la población crece naturalmente... hasta un límite determinado por el sistema agrícola empleado; pasado el límite, la población sobrante emigra..." Esto está en función de "la disponibilidad de agua para riego y la disponibilidad de tierras para el cultivo".[14] Por otro lado, "cada generación se enfrenta a la necesidad de mantener un balance entre tierra disponible y gente que alimentar; resuelve el problema con la exportación continua de población".[15]

La emigración continua trae como resultado una comunidad en proceso de cambio, en la que aparece una mezcla de elementos tradicionales con elementos nuevos. Una de las innovaciones más recientes, fruto de la última década, es la introducción de granjas avícolas y la venta de solares urbanos a fuereños. Resulta prematuro considerar lo anterior como solución al problema de la comunidad y si tales factores contribuirán a su desarrollo.

Ahora bien, dentro del proceso histórico de la comunidad que hemos analizado, ¿qué papel ha jugado la escuela como agente de cambio? Sabemos con certeza que desde el año de 1821 estaba establecida una escuela para niños y que en 1822 había ya otra para niñas.[16] Sin embargo, suponemos que la escuela existe desde la fundación del convento en el siglo XVI. Los primeros informes conservados en el archivo escolar de la comunidad datan de 1918, y revelan que ya entonces la escuela primaria estaba formalmente organizada. En 1918 funcionaban dos escuelas, una para niños y otra para niñas; ambas se fundieron en una sola en el año de 1936.[17] La escuela siempre ha sido estatal, diurna y en la

[14] MARÍA DE LA SOLEDAD PÉREZ LIZAÚR, "Asentamiento e historia demográfica. Cuatro comunidades del Acolhuacán". Tesis profesional inédita, Universidad Iberoamericana, 1970; pp. 287-88.

[15] ERIC WOLF, *Sons of the Shaking Earth*. Chicago, The University of Chicago Press, Phoenix Books, 1959; p. 228.

[16] Datos obtenidos del libro de Actas y Cabildos del Ayuntamiento, para los años 1820-1828.

[17] Datos del Archivo Escolar de la comunidad.

actualidad tiene la categoría de urbana. En la historia de la escuela encontramos un crecimiento gradual tanto de alumnos y maestros, como de mobiliario y útiles escolares, pero en ningún momento tenemos noticia de su participación en el desarrollo de la comunidad. La educación se ha impartido en muy precarias condiciones y con gran falta de preparación de los maestros. El resultado ha sido una educación deficiente.

Hay diversos factores que pueden haber impedido que la escuela actuara como agente de cambio. En primer lugar debemos mencionar las principales características de la educación nacional, que debe ser "laica, gratuita y obligatoria" (artículo 3º constitucional: "Ley Orgánica de la Educación Pública" contenida en la Legislación de la UNAM). La ley hace explícita la unificación de la educación a través de los mismos programas de estudio que redacta, para todo el país, la Secretaría de Educación Pública; esto significa que los programas de estudio no toman en cuenta las condiciones regionales y mucho menos las locales. En consecuencia, tenemos que la principal función de la escuela ha sido transmitir la "cultura nacional".[18] En cuanto a la obligatoriedad de la educación primaria, la ley se asegura de su cumplimiento mediante la presión de las autoridades para que los padres envíen a sus hijos a la escuela, bajo la amenaza de una multa e inclusive la cárcel.

Por otro lado, los maestros se concretan a desarrollar actividades de orden económico, esto es: cumplir con el programa de estudio que se les indica basado en el "texto único", llevar el registro de calificaciones y asistencias, aplicar exámenes y celebrar las festividades escolares. Todas son activi-

18 Hablamos de que la escuela es transmisora de la "cultura nacional" tomando en cuenta que educación "es el instrumento a través del cual las culturas se perpetúan... La escuela tiene por objeto la transmisión, conservación y extensión de la cultura". GEORGE D. SPINDLER, *Education and Culture*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963; p. 50. En este sentido, la escuela transmite la cultura. Hablamos de "cultura nacional", porque la educación está unificada en todo el país.

dades internas de la escuela. La participación del maestro en la comunidad se reduce únicamente a las actividades que están ligadas a las autoridades municipales. Concretamente, el maestro coopera con las autoridades cuando se levantan censos de población o se efectúa el registro federal de electores, cuando se trata de aplicar la obligatoriedad de la ley de instrucción primaria y en la celebración de la fiesta del 16 de septiembre. El resultado es que el maestro nunca interviene en la vida diaria de la comunidad.

Una educación deficiente, la unificación de la educación y su obligatoriedad bajo presión de las autoridades, la falta de preparación de los maestros y su escasa participación en la comunidad, son, en resumen, los factores que han impedido que la escuela sea un agente de cambio. Además, si tomamos en cuenta que la economía básica está constituida por la agricultura y la ganadería, observamos que la escuela no ha intervenido en el mejoramiento agrícola ni en el ganadero.

En los años que tenemos noticia de que se cultivó la parcela escolar [19] los cultivos fueron tradicionales; por otro lado, los ingresos que se obtuvieron de la parcela no fueron por la venta de la cosecha, sino por la renta del terreno. Esto indica que no hubo enseñanza de técnicas agrícolas a los alumnos, ni la hay en la actualidad: en la parcela escolar está instalado un corral donde se celebran los jaripeos en las festividades de la comunidad. Lo mismo se puede decir en cuanto a la ganadería y, a últimas fechas, de la avicultura: nunca se ha instalado un corral o un gallinero; no hay enseñanza alguna sobre el mejoramiento del ganado ni sobre la cría de pollos.

Los cambios que ha experimentado la comunidad a través de su historia se han debido a factores externos y no propiamente a la influencia de la escuela, ya que ésta es una institución aislada que no ha sido un instrumento eficaz para impulsar la dinámica interna de la comunidad.

19 Datos del Archivo Escolar de la comunidad.

Efectos de la escolaridad

El segundo enfoque que se dio a la investigación para averiguar los efectos de la escuela fue la aplicación de un cuestionario a un grupo de individuos a través de varias generaciones. La finalidad que se perseguía era relacionar el nivel de escolaridad con otras tres variables que se seleccionaron; de esta forma se observaría el cambio de dichas variables, en las diferentes generaciones, con relación a la escolaridad.

El método empleado fue el genealógico. Se decidió usar este método en el curso mismo de la investigación. Al principio se trató de utilizar un cuestionario cerrado y aplicarlo en base a un muestreo representativo, para después efectuar correlaciones estadísticas. Como paso inicial, se practicaron series de entrevistas a individuos aislados, y encontramos que los datos que se habían obtenido no eran significativos. En cuanto se empleó el método genealógico, los datos adquirieron coherencia y pudieron ser explicados dentro del contexto familiar. Por esta razón, el uso de correlaciones estadísticas no habría reportado los resultados que obtuvimos con el método genealógico.

Otra de las razones para emplear el método genealógico fue la posibilidad de abarcar mayor número de individuos con sólo entrevistar a una persona; también se obtenían datos para un lapso mayor. El inconveniente del método es que algunos datos, principalmente de personas difuntas, son deficientes. Esta deficiencia se debe generalmente a la memoria del informante, o bien a que el informante ignore ciertos datos, como por ejemplo, las fechas de nacimiento. Sin embargo, las ventajas fueron mayores.

Para la aplicación de las genealogías se empleó el cuestionario abierto. Éste tiene la ventaja de que los datos se obtienen en forma espontánea y el resultado es de mayor validez. Además se observó que cuando se hacían anotaciones enfrente del informante, el número de datos disminuía en forma considerable; también desmerecía la calidad de la infor-

mación. En cambio, cuando nos decidimos únicamente a escuchar, los datos fueron más numerosos y de mejor calidad.

El criterio que se siguió para aplicar las genealogías fue el de barrios. En total se obtuvieron diez genealogías a las que se llamó "Casos"; en conjunto se recabaron para doscientas cuarenta y siete personas. Para la selección de los informantes se escogieron aquellos con quienes se tuvo mayor facilidad de entablar relación; más adelante se comprobó que las familias fueran representativas dentro de la comunidad. El informante principal de cada Caso fue la esposa del jefe de familia,[20] ya que había mayor facilidad de encontrar en casa a la mujer, y poder alargar el tiempo de la entrevista. Por otra parte, la esposa es la directa responsable del nivel de escolaridad de sus hijos. Al principal informante se le llamó Ego, según una conocida convención antropológica; el parentesco de los demás miembros de la familia se establece por relación con el informante principal.

El cuestionario abierto constó de tres partes: la primera fue sobre el marco económico de la familia. En la mayoría de los Casos el marco económico fue sólo para la "unidad doméstica" de Ego.[21] La finalidad era situar a los miembros de la genealogía dentro de su contexto, lo cual es indispensable para explicar las relaciones entre el nivel de escolaridad y las demás variables, así como su influencia en el cambio por generaciones.

La segunda parte del cuestionario estuvo dedicada a la investigación de ocho indicadores: edad, lugar de nacimiento, domicilio actual, lugar de matrimonio, años de estudio, ocupación actual y lugar, ocupaciones anteriores y lugar. La edad nos sirvió para situar al individuo dentro de determinada generación. El lugar de nacimiento relacionado con el domicilio actual, para estimar la migración; esto último, uni-

20 Empleamos los términos esposo y esposa para facilitar la descripción; esto no significa necesariamente que los así nombrados hayan contraído matrimonio.

21 Entendemos por "unidad doméstica" al grupo que forman todos los habitantes de la misma casa.

do al dato sobre el lugar de matrimonio, nos condujo a la apreciación de la endogamia,[22] el matrimonio en la comunidad pero fuera del barrio, o el matrimonio fuera de la comunidad. La ocupación actual en relación a las ocupaciones anteriores y el lugar en que se ejercieron ambas, nos indicaron, por un lado, si se había efectuado un cambio en la ocupación y, por otro, si había habido migración. Por último, los años de estudio mostraron el nivel de escolaridad.

La tercera parte del cuestionario consistió en una pequeña encuesta de opinión sobre la escuela y los maestros. Estos datos fueron muy escasos y quedaron implícitos en el análisis de cada Caso. En conjunto, estas respuestas forman una serie de opiniones bastante generalizada.

La segunda parte del cuestionario es el centro de la investigación. El objetivo de los indicadores fue averiguar el cambio por generación de cuatro variables: lugar de matrimonio, migración,[23] ocupación y escolaridad. La hipótesis inicial suponía que a mayor escolaridad se iba a dar mayor migración y cambio en el tipo de matrimonio y en la ocupación.

En otras palabras, se tomaba como variable independiente a la escolaridad; ésta debía determinar el cambio de las demás variables.

Para comparar el cambio por generación se construyó un "modelo" que coincide con el patrón tradicional de la comu-

22 La endogamia consiste aquí en el matrimonio con personas del mismo barrio.

23 Se encontraron cuatro tipos de migración: diaria, semanal, temporal y total. La primera se refiere a los individuos que trabajan en la ciudad de México y regresan cada día a la comunidad. Por emigración semanal se entiende la de aquellas personas que viven durante la semana en la ciudad de México y vienen a la comunidad los fines de semana. La emigración temporal es la de quienes emigraron durante una época y regresaron después a vivir en la comunidad. Por último, se considera que hay emigración total en los casos de individuos que después de su salida no han regresado a vivir, aun cuando regresen de manera esporádica. De los cuatro tipos de emigración, la total es la que indica, lógicamente, el mayor cambio y la diaria, el menor.

nidad. El modelo fue el resultado de la información previa; esta información corresponde a los datos generales que se obtuvieron de la cultura local. Ésta fue la base para establecer el punto de comparación entre el cambio y lo establecido.

El modelo del patrón tradicional es el siguiente: endogamia de barrio; muy poca emigración o ninguna; ocupación del hombre: campesino, tlachiquero, albañil, ganadero (éste puede ser vaquero y/o charro) y arriero; de las mujeres: el hogar y algunas veces sirvientas; la escolaridad: ningún año de estudio o segundo de primaria. Cualquier alteración del modelo nos mostraría el cambio por generación de las variables bajo estudio.

Ejemplificación de las genealogías mediante la descripción de un Caso

A continuación se hace la descripción de uno de los diez Casos con objeto de mostrar la utilidad del método genealógico para el análisis de las relaciones entre las variables, así como también para explicar los cambios por generación.

Caso del Barrio de San Vicente

En este Caso se entrevistó a la esposa del jefe de familia. Se obtuvieron datos para Ego, para el padre del padre de Ego, para los padres de Ego, para los hermanos del padre de Ego, para el esposo de Ego, para los padres del esposo de Ego, para el hermano de Ego, para los hermanos del esposo de Ego, para los hijos de Ego, para los hijos del hermano de Ego, para los hijos de los hermanos del esposo de Ego. El caso agrupa en total a veinticinco personas, escalonadas en cuatro generaciones. De la primera generación se ignora la edad (difunta). La segunda generación va de los ochenta y tres a los sesenta y nueve años de edad. La tercera generación va de los cincuenta y cuatro a los treinta y ocho años de edad (generación de Ego). La cuarta generación va de los veinticinco a los diez años de edad.

La familia nuclear[24] de Ego está compuesta por Ego, su esposo y tres hijas. Actualmente la unidad doméstica está integrada por Ego, su esposo y dos hijas. En ocasiones la madre de Ego se puede considerar dentro de esta unidad doméstica (pasa largas temporadas en casa de Ego). La casa en que habita la unidad doméstica perteneció al padre de Ego; al morir éste, hace nueve años, se la heredó a su esposa e hija; la primera se la va a heredar a la segunda. Desde que se casaron, Ego y su esposo se fueron a vivir a casa de los padres de ella. Al morir el padre de Ego, ésta y su medio hermano se repartieron las propiedades; como el padre murió intestado, hasta hace unos cuatro años (junio de 1969) terminaron de arreglar la sucesión. La casa que heredó Ego consta de tres habitaciones, cocina corral y patio. Tiene pozo de polea exclusivamente para uso doméstico. Además de la casa heredaron siete terrenos, de los cuales cultivan únicamente tres. En estos terrenos cultivan maíz criollo, frijol, haba, algo de chícharo y de alfalfa. De estos cultivos sólo la alfalfa es de riego; compran el agua en un pozo ubicado en el mismo barrio, muy cerca del terreno. Los demás cultivos son de temporal; no les alcanza el dinero para regarlos. Dos de los terrenos están a un lado de la casa; otro está ubicado en la parte de atrás de la misma; los demás se encuentran en el cerro (son los que no se cultivan). Poseen los siguientes animales domésticos: doce conejos, cuarenta y tres pollos, ocho gallinas, dos guajolotes, dos vacas y tres becerros. Todos estos animales son considerados de subsistencia, lo mismo que los cultivos.

Aparte del marco económico anterior, no tienen ningún ingreso; el esposo de Ego "no trabaja ajeno", por tanto no percibe ningún sueldo. Ahora quieren vender el terreno de la parte de atrás de la casa porque "necesitan dinero". El esposo de Ego no tiene propiedades.

24 Por "familia nuclear" se entiende el conjunto que forman los padres y los hijos, sin importar que estos últimos no vivan con los primeros.

Primera generación (edad desconocida, mayor de 83 años)

Padre del padre de Ego. Se desconoce la fecha de nacimiento y muerte. Nació en el barrio de San Vicente. Casó en el mismo barrio. Su ocupación fue campesino. No estudió ningún año en la escuela.

En la primera generación tenemos una sola persona: un hombre. Conservó los patrones de endogamia de barrio y de ocupación. No emigró. No fue a la escuela.

Segunda generación (entre 83 y 69 años)

Padre de Ego. Nació en 1888. Murió en 1960, a los setenta y dos años de edad. Nació en el barrio de San Vicente, donde vivió toda su vida. Su segunda esposa es del barrio de Tepetlapa; la primera murió y desconocemos sus datos. Su ocupación fue campesino y tlachiquero; también tenía el oficio de zapatero. Su padre le heredó casa y terrenos. Estudió hasta tercer año de primaria en ocho años, en la escuela de San Pedro Chiautzingo (pueblo vecino a la comunidad).

Madre de Ego. De sesenta y nueve años de edad. Nació en el barrio de Tepetlapa. Casó en el barrio de San Vicente; actualmente es viuda. Cuando estaba casada vivía en el barrio de San Vicente. Ahora pasa temporadas en casa de Ego y temporadas en la ciudad de México (de visita). Su ocupación es el hogar. Nunca salió a trabajar. No tiene ningún año de estudio, aunque fue a la escuela: "no le gustó".

Primer hermano del padre de Ego. Se desconocen las fechas de nacimiento y muerte; sólo sabemos que era menor que el padre de Ego. Nació en el barrio de San Vicente; en este mismo barrio se casó. Su domicilio estaba en el barrio de San Sebastián. Su padre le heredó casa y terrenos. Su ocupación fue sastre y carnicero. Estudió tercer año de primaria en la escuela de San Pedro Chiautzingo.

Segundo hermano del padre de Ego. Se desconocen las fechas de nacimiento y muerte. Nació en el barrio de San Vicente. En este mismo barrio se casó y vivió. Su padre le heredó casa y terrenos. Primero fue maestro en pueblos vecinos a la comunidad. Después fue "tenedor de libros" en dos

ranchos cercanos a la comunidad. Estudió hasta el tercer año de primaria en la escuela de San Pedro Chiautzingo.

Tercera hermana del padre de Ego. Se desconocen las fechas de nacimiento y muerte. Nació en el barrio de San Vicente. Casó y vivió en el mismo barrio. Como su esposo era "muy pobre", éste se vino a vivir a casa de la esposa. Su padre le heredó casa y terrenos (a ella). Su ocupación fue el hogar. No estudió ningún año en la escuela.

Padre del esposo de Ego. Se ignoran las fechas de su nacimiento y muerte; sabemos que murió cuando sus hijos eran pequeños. Nació en el barrio de San Vicente. En este mismo barrio se casó y vivió. Su ocupación fue campesino. No estudió ningún año en la escuela.

Madre del esposo de Ego. De ochenta y tres años de edad. Nació en el barrio de San Vicente; aquí vive en la actualidad. También se casó en este barrio. Su ocupación es el hogar. Nunca ha querido salir de la comunidad porque "tiene costumbres muy antiguas y naturales".

En la segunda generación tenemos siete personas, cuatro hombres y tres mujeres.

Hombres. De los cuatro, tres conservaron el patrón de endogamia de barrio; el cuarto lo rompió en segundas nupcias; sin embargo, se casó dentro de la comunidad. Ninguno de ellos emigró. Dos conservaron la ocupación tradicional; los otros dos la cambiaron. Tres estudiaron tercer año de primaria (hermanos entre sí); uno fue a la escuela.

Mujeres. De las tres, dos conservaron el patrón de endogamia de barrio; una lo rompió. Ninguna emigró. Las tres conservaron ocupaciones tradicionales. Ninguna fue a la escuela.

Tercera generación (entre 54 y 38 años)

Ego. De cincuenta y dos años de edad. Nació en el barrio de San Vicente. En este mismo barrio se casó y tiene su domicilio. Nunca salió a trabajar fuera de la comunidad. Su ocupación es el hogar. Estudió tercer año de primaria en la escuela de la comunidad.

Medio hermano de Ego. De cincuenta y cuatro años. Nació en el barrio de San Vicente. Actualmente vive en Texcoco. Mientras vivió en la comunidad tuvo su domicilio en el barrio de La Santísima. Su esposa es de Jolalpa, Méx. (pueblo vecino a la comunidad). Su ocupación es "introductor de ganado" en los rastros. Estudió sexto año de primaria en la escuela de la comunidad. Tenía casa propia y terrenos en la comunidad; la casa la vendió y conserva terrenos. En uno de ellos tiene una ladrillera; también ha instalado chiqueros para el negocio de engorda de cerdos. Las propiedades las heredó de su padre. Actualmente tiene casa propia en Texcoco. (Este medio hermano de Ego es hijo del primer matrimonio de su padre.)

Esposo de Ego. De cuarenta y tres años de edad. Nació en el barrio de San Vicente, donde vive actualmente. Se casó en el mismo barrio. Su ocupación es campesino. No estudió ningún año en la escuela; se alfabetizó de adulto en cursos nocturnos en la comunidad. No pudo estudiar porque además de que su madre "era muy pobre", su padre murió cuando era pequeño; él "tuvo que trabajar para mantener a su madre".

Primera hermana del esposo de Ego. De cincuenta y dos años de edad. Nació en el barrio de San Vicente. Su esposo es de Jalisco. Actualmente viven en la ciudad de México. Se dedica al hogar. De soltera fue a trabajar de sirvienta a la ciudad; ahí conoció a su esposo. No tienen hijos. No estudió ningún año en la escuela; no sabe leer. Su esposo tiene "un buen trabajo en la fábrica La Consolidada". Tienen casa propia y un edificio de apartamientos.

Segunda hermana del esposo de Ego. De cuarenta y nueve años. Nació en el barrio de San Vicente. Su esposo es del pueblo de Coatlinchan, Méx. donde viven actualmente. Cuando era soltera se fue a la ciudad de México a trabajar de sirvienta; ahí conoció a su esposo. Después de un tiempo de vivir en la ciudad, regresaron al pueblo del esposo. Su ocupación actual es el hogar. No estudió ningún año en la escuela.

Tercera hermana del esposo de Ego. De cuarenta y cinco años de edad. Nació en el barrio de San Vicente. Su esposo es de fuera de la comunidad. Actualmente viven en la ciudad de México. Como sus hermanas, salió a trabajar de sirvienta a la ciudad; ahí conoció a su esposo. Su ocupación es el hogar. No estudió ningún año en la escuela.

Cuarto hermano del esposo de Ego. De cuarenta años de edad. Nació en el barrio de San Vicente. Su esposa es de este mismo barrio. Actualmente vive en la ciudad de México; emigró ya casado. Cuando vivían en la comunidad era campesino. Después emigró a Estados Unidos a trabajar como bracero; durante ocho años. Actualmente es obrero (maneja una máquina) en una fábrica que hace cartón. Tiene casa propia en la colonia Zaragoza. No estudió ningún año en la escuela porque "tuvo que trabajar desde muy joven".

Quinto hermano del esposo de Ego. De treinta y ocho años de edad. Nació en el barrio de San Vicente. Su esposa es de Jalisco. Actualmente vive en la ciudad de México. Trabaja de empleado en unos "baños". No estudió ningún año en la escuela, porque "su familia era muy pobre y tuvo que trabajar".

En la tercera generación tenemos ocho personas, cuatro hombres y cuatro mujeres.

Hombres. De los cuatro, dos conservaron el patrón de endogamia de barrio; dos lo rompieron. De los cuatro, tres emigraron y uno permaneció en la comunidad. Sólo uno conservó la ocupación tradicional (el que no emigró). Tres de ellos no estudiaron ningún año en la escuela (hermanos entre sí); uno cursó sexto año de primaria.

Mujeres. Sólo una de las cuatro conservó el patrón tradicional de endogamia de barrio; las otras tres se casaron fuera de la comunidad. Estas tres últimas emigraron de solteras a la ciudad a trabajar de sirvientas. Actualmente todas se dedican al hogar. Las tres que emigraron no estudiaron ningún año en la escuela; la que permaneció en la comunidad cursó el tercer año de primaria.

Cuarta generación (entre 10 y 25 años)

Primera hija de Ego. De quince años de edad. Nació en el barrio de San Vicente; vivió aquí hasta septiembre de 1969, fecha en que emigró a la ciudad de México. Estudió sexto año de primaria en la escuela de la comunidad; después cursó la secundaria en Texcoco. Actualmente cursa el primer año de comercio en la ciudad; vive en casa de una "prima" de su madre; ésta le ayuda a comprar los útiles y "la tiene gratis en su casa"; su madre le paga las colegiaturas.

Segunda hija de Ego. De trece años de edad. Nació en el barrio de San Vicente, donde actualmente vive. Terminó el sexto año de primaria en la escuela de la comunidad. Por ahora no va a seguir estudiando; sus padres "no le pueden pagar sus estudios". Ego espera que para el año entrante pueda mandarla a estudiar la secundaria (está esperando vender el terreno).

Tercera hija de Ego. De once años de edad. Nació y vive en el barrio de San Vicente. Actualmente cursa el quinto año de primaria en la escuela de la comunidad.

Hijos del medio hermano de Ego. En total son cinco. Todos nacieron en el barrio de La Santísima. Actualmente viven en Texcoco con sus padres.

Primera hija. De veinticinco años. Trabaja de secretaria en Chapingo. Estudió hasta sexto año en la ciudad de México; cuando estudió la primaria vivía en casa de unos "tíos" de su padre; Ego la cuidaba. Cuando Ego se casó, la hija de su medio hermano regresó al lado de sus padres. Estudió la secundaria y la carrera de secretaria bilingüe en Texcoco.

Segundo hijo. De veinte años de edad. Es soltero. Trabaja como "introductor de ganado" en el rastro, con su padre. Estudió hasta tercer año de secundaria en Texcoco. No quiso seguir estudiando, "pues no le gustó".

Tercera hija. De quince años. Cursa el segundo año de secundaria en Texcoco.

Cuarto hijo. De trece años. Cursa el sexto año de primaria en Texcoco.

Cuarto hijo. De trece años. Cursa el sexto año de primaria en Texcoco.

Quinta hija. De diez años. Cursa el cuarto año de primaria en Texcoco.

Hijo de la segunda hermana del esposo de Ego. De dieciocho años de edad. Nació en la ciudad de México; es donde vive actualmente; sus padres viven en Coatlinchan. Ego no supo informar si cursa la preparatoria o la vocacional. Un "tío le está pagando sus estudios".

En la cuarta generación tenemos nueve personas, tres hombres y seis mujeres.

Hombres. Dos nacieron en la comunidad; uno fuera de ella. El único que trabaja (cursó tercero de secundaria), cambió la ocupación tradicional. Los otros dos son estudiantes: uno de preparatoria o vocacional; el otro de sexto año de primaria.

Mujeres. Las seis nacieron en la comunidad. Todas son solteras. En la actualidad cinco son estudiantes; una trabaja como secretaria. De las cinco que estudian, una cursa el primer año de comercio; las otras cuatro la primaria.

Comparación entre las cuatro generaciones.

Lugar de matrimonio. En la primera generación se conserva el patrón de endogamia de barrio. En cambio, en la segunda, de siete personas dos rompen el patrón de endogamia (un hombre y una mujer) y se observa un ligero cambio del patrón tradicional. El cambio se acentúa en la tercera generación: de ocho personas, cinco rompen el patrón tradicional (dos hombres y tres mujeres); la proporción es mayor entre las mujeres. La cuarta generación no es significativa dentro de esta variable, porque todos sus miembros son solteros.

Migración. Ni la primera ni la segunda generaciones emigraron. En cambio, en la tercera generación, de ocho personas emigraron seis (tres hombres y tres mujeres). La diferencia es notable entre las dos primeras generaciones y la tercera. De la cuarta generación, hasta ahora han emigrado siete; de éstos, dos (un hombre y una mujer) emigraron a la ciudad para estudiar; los otros cinco (dos hombres y tres mujeres) emigraron con sus padres a Texcoco.

Ocupación. La persona de la primera generación conservó la ocupación tradicional. En la segunda generación dos de los hombres conservaron la ocupación tradicional y dos la cambiaron. Todas las mujeres de esta segunda generación conservaron la ocupación tradicional. En la tercera generación, de los cuatro hombres tres cambiaron de ocupación y uno la conservó. Tres de las mujeres de esta generación salieron a trabajar de sirvientas; actualmente tienen ocupaciones tradicionales; la otra mujer siempre se ha dedicado al hogar. En la cuarta generación, sólo dos personas trabajan (un hombre y una mujer); ninguna de las dos ha conservado la ocupación tradicional. Los demás son estudiantes.

Escolaridad. La persona de la primera generación tiene un nivel cero de escolaridad. En cambio en la segunda generación, tres hombres cursaron el tercer año de primaria; uno ningún año. Los tres que estudiaron son hermanos entre sí. Las mujeres de la segunda generación no estudiaron ningún año en la escuela. El nivel de escolaridad baja proporcionalmente en la tercera generación; un hombre cursa el sexto de primaria y una mujer tercer año; estos dos son hermanos entre sí. Las otras seis personas (tres hombres y tres mujeres) no fueron a la escuela; son hermanos entre sí. En la cuarta generación aumenta el nivel de escolaridad, nivel que no se encuentra en ninguna de las generaciones anteriores; un hombre y una mujer cursaron la secundaria; la mujer continuó estudiando y terminó la carrera de secretaria bilingüe. De los estudiantes, un hombre estudia preparatoria o vocacional; una mujer comercio; los demás cursan la primaria.

Análisis del Caso

La única persona de la primera generación se ajusta al patrón tradicional en las cuatro variables: se casa en el mismo barrio, campesino, no emigra y tiene nivel cero de escolaridad. Lo único que sabemos de él, es que pudo darles casa y varios terrenos a cada uno de sus cuatro hijos. Esto indica que el marco económico era lo suficientemente amplio; el

que haya conservado el patrón tradicional es explicable dentro de este contexto.

En la segunda generación lo que más llama la atención es el alto nivel de escolaridad para la época en que vivieron (tercero de primaria), del padre de Ego y de sus dos hermanos; de éstos, lo más notable es el cambio de ocupación del que fue maestro y más tarde "tenedor de libros"; el otro era carnicero y sastre. A pesar del cambio de ocupación de los dos y del nivel de escolaridad que alcanzaron, ninguno de ellos emigró. Para explicar lo anterior, se tiene que tomar en cuenta el que hayan tenido suficientes propiedades y que sus ocupaciones hayan sido funcionales dentro de la comunidad o cerca de ella (como el "tenedor de libros" que trabajaba en dos ranchos cercanos). El otro hombre y las mujeres de esta segunda generación (a pesar de que una de ellas se casa en diferente barrio) conservan el patrón tradicional.

El hombre de la tercera generación que estudió sexto año de primaria emigra a últimas fechas (dos de sus hijos nacieron en la comunidad). Sin embargo, fija su residencia en Texcoco; aunque cambió de ocupación, conserva negocios en la comunidad y continuamente viene a ella. Hay que recordar que esta persona al igual que su hermana (Ego) son las únicas de esta generación que fueron a la escuela; las razones podrían ser: el nivel de escolaridad de su padre, la opinión que tenía éste de que sus hijos estudiaran o bien el nivel económico que permitía sostenerles los estudios; no podemos afirmar con seguridad que haya sido alguna de estas razones, ya que las desconocemos.

De las otras seis personas de esta generación, sólo una permanece en la comunidad; las otras cinco emigran. El que permanece en la comunidad (esposo de Ego) al casarse se va a vivir a casa de su esposa, quien tenía casa propia y varios terrenos. Los otros cinco emigran en búsqueda de fuentes de trabajo, pues tenían necesidad de aportar ingresos a su casa desde temprana edad. Recordemos que el padre murió cuando eran pequeños y que su madre "era muy pobre". Ninguno de éstos de los que emigran fue a la escuela. La hipótesis inicial se disprueba en este Caso: los que emigran

no estudiaron; en cambio, los dos que van a la escuela permanecen en la comunidad o cerca de ella. La causa del rompimiento del patrón de endogamia es la emigración.

La cuarta generación se explicará en partes. En primer lugar, el nivel de escolaridad de las hijas de Ego, en especial de la hija mayor que estudia comercio en la ciudad de México. Como se dijo antes, una "prima" de su madre le ayuda económicamente en sus estudios (casa, comida y útiles); los padres hacen un esfuerzo por conseguir dinero para pagar las colegiaturas. La segunda hija estudió la primaria; su madre espera poder pagarle sus estudios de secundaria y más, para el año que entra. Este nivel alcanzado por la primera es en gran parte resultado de la opinión que tiene Ego de que sus hijas estudien; cuando menos quiere que "estudien una carrera corta" para que puedan conseguir un "trabajo decoroso" y "no sean sirvientas". Por otro lado, Ego piensa que es lo único que "les puede dejar", ya que los terrenos los piensa ir vendiendo poco a poco, pues "como son mujeres, quién va a cultivarlos".

En cuanto a los hijos del hermano de Ego, han alcanzado altos niveles de escolaridad, como son: secundaria y secretaria bilingüe. La causa se puede encontrar en la opinión que tiene el padre; el cambio de su ocupación debió modificar sus actitudes. Además, estos jóvenes han vivido una parte de su vida en Texcoco; el ambiente urbano, en mucho menor escala que en la ciudad de México, debió haber influido.

Por lo que se refiere a la segunda hermana del esposo de Ego, su nivel de escolaridad podría explicarse porque ha crecido dentro del contexto de la ciudad de México; un "tío" le paga sus estudios. En ocasiones la razón por la que no estudian es de carácter económico.

Como conclusión final podríamos decir que este Caso es bastante claro. Por un lado tenemos que no emigran quienes tienen propiedad; en cambio emigran quienes no la tienen. Los patrones de endogamia de barrio se rompen en general cuando hay emigración antes del matrimonio. El nivel de escolaridad aumenta en la última generación. No decimos que las variables en estudio se modifiquen con los años cursados.

Resultados del análisis de los diez Casos

Para describir el análisis de los Casos tomaremos por separado a cada una de las variables. Enumeraremos una serie de constantes que se observaron a través de la investigación y trataremos de explicar las variaciones que se encontraron.

En primer lugar, consideraremos la variable migración. Se encontró que la principal causa de la emigración es la búsqueda de fuentes de trabajo. Otra causa, que no es de la mayor importancia, pero aparece con alguna frecuencia, es la emigración por presión social. En muy pocos casos la emigración fue causada por la motivación de estudiar.

Hay diversas condiciones en que se da la emigración. Cuando no se posee propiedad. Se emigra, a pesar de que la familia posea propiedad, cuando la familia es demasiado numerosa y el marco económico no es suficiente; generalmente son los mayores los que emigran primero. Cuando la madre es viuda, soltera o el esposo la abandonó, los hijos emigran para obtener ingresos que ayuden al gasto familiar; este último caso se da igualmente si la familia posee propiedades o no. También se emigra cuando el trabajo que desempeña el individuo no es coherente con la cultura local. Las mujeres emigran solteras a trabajar de sirvientas. Las mujeres emigran cuando son madres solteras o abandonadas. Por último, cuando el hombre enviuda y se vuelve a casar, los hijos del primer matrimonio generalmente emigran.

Dentro de las condiciones mencionadas anteriormente se dan cuatro tipos de emigración. En primer lugar, la emigración total es llevada a cabo principalmente por solteros de ambos sexos que posteriormente se casan fuera de la comunidad. También por los hombres casados que emigran con la esposa y los hijos. En los dos casos anteriores el domicilio es establecido definitivamente fuera de la comunidad.

La emigración temporal se da en las mujeres solteras que emigran a trabajar de sirvientas, pero que se casan en la comunidad. Cuando las mujeres que emigraron casadas quedan viudas, regresan a la comunidad siempre y cuando ten-

gan familiares en ella. Los hombres solteros que emigran a trabajar de braceros, regresan cuando poseen propiedad y el trabajo que desempeñan es coherente con la cultura local.

La emigración semanal incluye a los solteros de ambos sexos que trabajan en la ciudad de México y que regresan a la comunidad los fines de semana; la razón de esto puede ser económica, ya que así se "ahorran" el alojamiento los fines de semana o bien, porque vienen a "saludar" a la familia. Dentro de este tipo de emigración semanal también se encuentran los hombres casados que dejan a su esposa e hijos viviendo con sus padres.

Por último, la emigración diaria corresponde a los solteros de ambos sexos que trabajan en la ciudad pero regresan a dormir a la comunidad; la causa puede ser que no tienen familiares en la ciudad con quienes vivir y que no "pueden" pagar alojamiento en la ciudad. También corresponde a los hombres casados que dejan solos a la mujer y a los hijos, y a las mujeres que son madres solteras o abandonadas y que tienen que mantener a sus hijos, al mismo tiempo que no pueden dejarlos solos por la noche.

Junto al análisis anterior tenemos las condiciones en que no se da la emigración. Entre ellas se encuentra la de poseer propiedad (terrenos y vivienda) ; la de poseer sólo vivienda y tener un trabajo asalariado coherente con la cultura local (jornalero, vaquero, albañil), ya sea dentro de la comunidad o cerca de ella; la de los hijos casados que viven con los padres (tienen vivienda asegurada) y además tienen un trabajo asalariado coherente con la cultura o que trabajan en las propiedades del padre; la de la esposa que posee propiedad. Cuando la familia posee propiedad, no emigran los hijos menores (un hombre y una mujer) que tengan edad suficiente para ayudar a sus padres en el campo y en los quehaceres del hogar respectivamente; cuando los menores son demasiado pequeños, permanecen en la comunidad los de edad intermedia. Los hijos de emigrados únicamente inmigran cuando quedan huérfanos y vienen a vivir a la comunidad con algún familiar. También inmigran las hijas de emigrados que pasan temporadas en la comunidad y se casan en ella.

Entre los efectos de la emigración tenemos el cambio de ocupación. Se observó que los hombres que emigran a la ciudad para trabajar en los sectores secundario y terciario (industria y servicios) casi nunca regresan a trabajar al sector primario (agricultura), aunque posteriormente hereden propiedades en la comunidad; en estos casos rentan los terrenos. Otro de los efectos es el rompimiento del patrón de endogamia cuando emigran solteros. Por último, como efecto de la emigración tenemos el aumento de escolaridad de los hijos por vivir en el contexto de la ciudad. En ningún momento observamos que el nivel de escolaridad haya determinado la emigración.

Para el análisis de la variable lugar de matrimonio, se tienen que diferenciar dos tipos. Cuando el matrimonio es dentro de la comunidad pero en diferente barrio, la emigración no es válida como causa. Se podría considerar que el rompimiento del patrón de endogamia de barrio está íntimamente ligado con el proceso de cambio de la comunidad. O sea, cuando se conserva el patrón de endogamia de barrio la comunidad muestra su carácter tradicional; cuando se rompe el patrón, la comunidad aparece en proceso de cambio. Lo anterior es resultado del tipo de sociedad que es: una mezcla de elementos tradicionales con elementos nuevos.

El segundo tipo es el matrimonio fuera de la comunidad. Para analizarlo se tiene que tomar en cuenta la variable migración; una y otra se pueden ver como causa y efecto. En otras palabras, cuando el individuo emigra soltero se casa fuera de la comunidad; a su vez, cuando se casa fuera de la comunidad generalmente es porque emigró soltero. En lo anterior se observan variaciones, como por ejemplo, los que no emigran y se casan con inmigrados; los que emigran solteros pero que mantienen estrecha relación con la comunidad y se casan dentro de ella. Tampoco el nivel de escolaridad ha influido en el rompimiento del patrón de endogamia de barrio.

En cuanto a la variable ocupación, vemos que la principal causa del cambio es la emigración. Esto es obvio cuando la emigración es a la ciudad, porque las ocupaciones tradi-

cionales (excepto la de albañil), no van de acuerdo con la actividad laboral urbana. Por otro lado, el individuo que adquiere una ocupación nueva emigra, ya que de las ocupaciones no tradicionales no hay demanda en la comunidad.

Sin embargo también se da el cambio de ocupación aunque no haya emigración. Esto se explica cuando el trabajo se desempeña cerca de la comunidad, por ejemplo en Texcoco o Chapingo. En esta categoría también están incluidos los avicultores y no han emigrado.

Las condiciones de la ocupación de la mujer son similares a las del hombre. Las mujeres cambian de ocupación cuando emigran. Cambian de ocupación sin emigrar cuando hay demanda de su trabajo en la comunidad o cerca de ella. El trabajo de sirvienta en sí mismo no se puede considerar como un cambio; desde las primeras generaciones que se incluyen en la investigación aparece esta ocupación, aunque en menor grado; más bien los cambios que representan son las innovaciones que introducen en la comunidad (quedan excluidas las mujeres que emigran totalmente).

En general las mujeres casadas que permanecen en la comunidad se dedican al hogar. En cambio, las mujeres que obtienen trabajos asalariados son generalmente solteras. Dentro de esta última categoría se puede incluir a las viudas, a las madres solteras o abandondas que tienen hijos pequeños y que necesitan obtener ingresos para mantener a la familia.

Como última variable tenemos la escolaridad. La interrelación de variables demuestra que la escolaridad no determina el cambio de las demás variables. El nivel de escolaridad aparece en diferentes combinaciones con el cambio de otras variables. Así, por ejemplo, se observa alta escolaridad sin emigración y viceversa, emigración con un nivel cero de escolaridad. También se da el cambio de ocupación y rompimiento del patrón de endogamia de barrio, independientemente del nivel de escolaridad.

El nivel de escolaridad se ve influido por diversos factores. Entre éstos se encuentran las condiciones familiares, que incluyen el marco económico de la familia. Si el marco económico es amplio, habrá un excedente económico que per-

mitirá a los hijos continuar los estudios, inclusive en niveles superiores a la primaria. Por el contrario, si el marco económico es reducido, los hijos tendrán necesidad de ayudar a la economía familiar; esta ayuda puede ser en el trabajo dentro del marco económico (agricultura, ganadería), o bien, obtener un trabajo asalariado. Cooperar en el trabajo familiar es la principal causa de deserción escolar.

Otro de los factores que influyen en el nivel de escolaridad es la opinión de los padres de que sus hijos estudien; si la opinión es favorable, los hijos elevarán su nivel de escolaridad. Una de las razones de que la opinión sea favorable es el cambio de ocupación de los padres. En general, la principal motivación de los padres para que sus hijos estudien es que puedan "obtener mejores trabajos" y "ganar más dinero"; lo anterior se refiere en especial a los hombres. Sin embargo, la opinión que se tiene de la escuela y de los maestros no siempre es positiva; esto muchas veces impide que los niños continúen en la escuela.

Desde luego otro factor importante que influye en el nivel de escolaridad es el contexto urbano. Los hijos de emigrados generalmente obtienen niveles mucho más altos en relación a sus padres. El contexto de la ciudad es muy importante en la modificación de las actitudes. Por último, la presión de las autoridades dentro de la comunidad (decreto de obligatoriedad de la Ley de Instrucción Primaria) ha contribuido a elevar el nivel de escolaridad. Esto se observa principalmente en la última generación de cada Caso; el nivel de escolaridad aumenta en relación a las generaciones precedentes.

Podemos observar que si bien la escolaridad no ha influido en el cambio de las variables, algunas de ellas sí han modificado la escolaridad. Nos referimos a la emigración y al cambio de ocupación. Ambas han sido causa de la elevación del nivel de escolaridad. Sin embargo hay algunos casos en que la escolaridad sí influye. Por ejemplo, la obtención del certificado de sexto año de primaria, significa, especialmente para los hombres, la posibilidad de conseguir algún empleo en la industria y más adelante volverse obrero calificado.

Cuando el individuo sobrepasa el nivel de primaria, ya sea porque estudie una carrera técnica (hombres) o secretarias y cultoras de belleza (mujeres), se observa que el individuo emigra, puesto que en la comunidad no hay demanda de este tipo de ocupaciones. Lo anterior es otro de los resultados del aumento de escolaridad. Finalmente debemos mencionar que el obtener el nivel de secundaria, en general no tiene ningún efecto. En los casos donde se observa lo anterior, los individuos continuan trabajando en el sector primario; esto también está relacionado con el marco económico de su familia.

La idea generalizada de que el aumento de la escolaridad ayuda a obtener mejores empleos para obtener ingresos económicos más altos es una afirmación equivocada en relación a los resultados obtenidos en la presente investigación. El sentido utilitario de la educación se ve en muchas ocasiones frustrado, especialmente, como vimos, al nivel de secundaria. La variable escolaridad no influye en el cambio de las demás variables, ya que éstas se encuentran en distintas combinaciones. Tanto la conservación del patrón tradicional como la alteración del mismo están condicionadas por el contexto familiar y no propiamente por el nivel de escolaridad. Una vez más señalaremos que ni la escuela, ni el aumento del nivel de escolaridad, han infuido en el proceso de cambio de la comunidad.

EXAMEN DE LIBROS

Peter GERHARD: *A Guide to the Historical Geography of New Spain*. Cambridge, University Press, 1972 (Cambridge Latin American Studies, 14) x + 476 pp. Mapas.

Extensa, minuciosa, cuidada, ésta no es sólo una guía para la geografía histórica, sino también una síntesis de datos y bibliografía, y un manual enciclopédico de historia regional. El área de que trata es el *Gobierno* de la Nueva España en su sentido más estricto, dejando fuera el Reino de la Nueva Galicia, Tabasco, Chiapas, Nuevo León, Nuevo Santander y otras provincias aun más alejadas del centro del virreinato. La época corresponde al momento anterior a la implantación del sistema de intendencias, en ese mismo año de 1786.

Nueva España se hallaba hasta entonces dividida en jurisdicciones políticas, denominadas, en su mayor parte, alcaldías mayores. A esta división atiende Gerhard para ordenar el vastísimo material documental de que dispone, y para enmarcar geográficamente los resultados de su investigación histórica. Así, la obra tiene tantos "capítulos" o artículos como jurisdicciones había (Gerhard cuenta 129) y el lector tiene que consultarla como si fuese un diccionario o enciclopedia geográfica para el año de 1786. Ahora bien; Gerhard no se limita a darnos un corte transversal de ese momento, sino que nos pone, en todos y cada uno de sus artículos, en antecedentes de lo que sucedió en las jurisdicciones desde el momento anterior a la Conquista, y prolonga sus noticias hasta el final del periodo colonial. También nos informa de las jurisdicciones eclesiástica y judicial.

La obra de Gerhard cubre generosamente una necesidad que, desde hace años, tenía nuestra historia social y política. Gerhard es un investigador bien conocido por quienes se han acercado a la geografía histórica, y su experiencia en la materia es muy rica ya: una obra como la presente sólo puede ser fruto de muchos años de trabajo.

El volumen se inicia con una breve introducción general en que el *Gobierno* de la Nueva España, en su conjunto, es descrito en forma que anticipa el tratamiento que más adelante recibirá cada jurisdicción. La descripción se ocupa, primero, de los ante-

cedentes más necesarios, y nos da noticia somera de los rasgos característicos de la geografía física, la división política prehispánica (haciendo mención de los señoríos y su distinto grado de independencia o dependencia frente a un poder mayor), las lenguas indígenas habladas, y los conquistadores y primeros colonizadores.

A continuación, como primer tema de un estudio más detallado, Gerhard da noticia de encomiendas y encomenderos. Como segundo tema, se ocupa del gobierno civil, o sea del establecimiento y desarrollo de corregimientos, alcaldías mayores y gobiernos menores que fueron, con el paso del tiempo, y después de mil modificaciones, divisiones, anexiones, vueltas y revueltas, a desembocar en el mapa político, aún cambiante, de 1786. Como tercer tema, se detalla el desarrollo de la jurisdicción eclesiástica, dando noticia de los establecimientos regulares y seculares, y de la extensión de cada parroquia o cabecera de doctrina, y poniendo especial atención en el hecho de la escasa o nula coincidencia entre las jurisdicciones civiles y las eclesiásticas. Cuarto y último tema es el de la población y establecimientos humanos. Gerhard nos proporciona algunas cifras conocidas de población en distintas épocas, y datos sobre fundaciones, congregaciones y existencia de ciudades y poblaciones, con sus dependencias inmediatas. Reúne aquí algunos datos sobre erección de cabeceras indígenas.

Este alarde descriptivo concluye con un inventario de fuentes manuscritas de interés para la geografía histórica, y una relación de fuentes impresas. Ocupan un primerísimo lugar, como fuentes para el trabajo de Gerhard, las varias *relaciones geográficas* y otras informaciones aisladas de gobernadores civiles y párrocos sobre sus respectivas jurisdicciones.

Como decíamos, el modelo que sigue esta descripción general introductoria de la Nueva España, es el que siguen después las descripciones, más detalladas, de cada una de las 129 jurisdicciones. Claro que el análisis no es nunca exhaustivo: el conocedor de las diferentes regiones se dará cuenta de que hay mucho material no incluido, sino sólo el necesario para extender, como dice el autor, "una luz pálida y uniforme" que aclare el mapa de México.

Junto a todo lo anterior hay algo más, que es la otra mitad del trabajo: la más agradable sorpresa que se lleva el lector al abrir el libro por primera vez es encontrarse con una gran cantidad de mapas de calidad extraordinaria. Varios mapas de la Nueva España con su división política en diferentes épocas y las varias jurisdicciones eclesiásticas, mapas de distribución de lenguas y pobla-

ción y, fundamentalmente, en cada artículo el mapa de la jurisdicción política correspondiente tal y como se encontraba en 1786.

Alrededor de esta obra se tejen muchos problemas metodológicos de gran interés. De su solución, acertada o no, dependen los aciertos y las fallas de Gerhard.

Un primer problema es el de la distribución del material. Como la información con que el autor construyó su obra cubre la totalidad del periodo colonial, y el problema es repartirla siguiendo un criterio geográfico-político, hay tantas posibilidades como mapas políticos puedan trazarse a lo largo de la Colonia. Haber escogido el momento anterior a la creación de las intendencias tiene la virtud de referirse a una situación intermedia en el tiempo, suficientemente tardía como para ser consecuente con una información que llega hasta el siglo XIX, y de poner énfasis en la división en alcaldías mayores y corregimientos, que es menos conocida que la de las intendencias. Pero no hay que descartar la posibilidad de remontarse, por lo menos, a finales del siglo XVII, momento de numerosos ajustes jurisdiccionales. El material conocido y sacado a la luz por Gerhard permite pensar en la elaboración de mapas para otras épocas, y también de mapas de la división eclesiástica a nivel parroquial. Desde el punto de vista social, estos últimos podrían resultar muy reveladores.

Hay que advertir que el criterio de Gerhard no es muy rígido al respecto de atenerse a la división política en vigor en 1786. Considera separadas varias jurisdicciones del sur de la Nueva España que para entonces ya no tenían existencia independiente por haber sido incorporadas a otras, a saber: Atlatlauca, incorporada a Antequera hacia 1745; Cinagua y la Guacana, anexada a Tancítaro antes de 1744; Chilapa, anexada a Acapulco también antes de esa fecha, tal vez hacia 1680; Iguala, incorporada a Tasco hacia 1780; Iscateupa, a Zacualpa, en 1680 aproximadamente; Motines, a Tancítaro, por 1770; Teozacualco, unida a Tecuicuilco en 1676; Tetela del Volcán, incorporada a Cuautla Amilpas en 1784; Teutlalco a Chiautla a mediados del siglo XVIII, igual que Tinhuindín a Xiquilpa; y Tistla, incorporada a Acapulco en una fecha tan temprana como 1600. Pero en otros casos sí considera incorporadas a las jurisdicciones: Chichota ya aparece unida a Tlazazalca (se unieron ambas en 1713); Guadalcázar a San Luis Potosí (1743); Guatlatlauca a Tepexi de la Seda (entre 1743 y 1770); Iscuintepec Peñoles a Nochistlán (hacia las mismas fechas); Sulte-

pec a Temascaltepec (1715); Chinantla y Ucila a Teutila, Totolapa a Chalco, Tonalá a Guaxuapa, Xalacingo a Xalapa y Macuilsúchil-Teotitlán del Valle a Mitla y Tlacolula (incorporadas todas hacia 1680). Por otra parte, considera como una sola a las jurisdicciones de Metepec e Istlaguaca a pesar de que se dividieron en 1762 y a pesar de que otras divisiones o separaciones más o menos contemporáneas sí están tomadas en cuenta. Todas estas inconsistencias no tienen, desde luego, mayor trascendencia pues son fácilmente subsanables y un lector cuidadoso no caerá en error, pero tampoco son justificables. Gerhard debió atenerse a la realidad de un momento determinado, y remontarse de plano a la tercera o cuarta década del siglo XVIII si no quería dejar pasar desapercibidas algunas divisiones borradas después. Éstas eran *menos* de 129 en 1786.

La ortografía de los toponímicos presenta problemas difícilmente subsanables. Gerhard optó por reproducir la ortografía más usual en 1786. A pesar de lo lógico de esta solución, no deja de ser muy relativa, porque no ha habido nunca uniformidad en su uso. Gerhard añade elementos de modernización con el propósito evidente de darle a cada letra un solo valor fonético, aunque haciendo algunas excepciones que invalidan el sistema. El resultado puede ser relativamente indiferente para el lector de habla inglesa, pero para el mexicano, que conoce formas definitivamente más usuales, no deja de ser desconcertante. Afortunadamente, los índices registran todas las variantes, pero el lector tiene que acabar por aprenderse la ortografía particular que aquí se da si quiere manejar la obra con soltura. Salvo casos en que el apelativo no se puede omitir, como en San Luis Potosí o San Luis de la Paz, éste nunca se incluye. La frecuente repetición de toponímicos en México podría motivar confusiones, pero tan fáciles de aclarar que no se justificaría complicar la obra con la adición de los apelativos (que de cualquier manera se mencionan en el texto, entre paréntesis). Hay una excepcioncilla que de seguro se deslizó por error, pues no tiene justificación: a la jurisdicción de Ecatepec se le cuelga el San Cristóbal. Tampoco es completamente explicable que algunas jurisdicciones reciban un nombre que no corresponde a 1786. En la mayoría de los casos, lo tomaban de las cabeceras, y si éstas cambiaban, se modificaba el nombre. Pero Gerhard le sigue llamando Guazacualco a Acayuca, Guaymeo y Sirándaro a Huetamo, Ometepec a Igualapa, Malinalco a Tulancingo, Maravatío a Zitácuaro, Mitla y Tlacolula a Teotitlán del Valle, Tancí-

taro a Apazingán, Tuspa a Zapotlán, y así algunas más. Aquí, hemos copiado la ortografía de Gerhard.

Mucho más serios son los problemas metodológicos y cartográficos que plantean los mapas. Desde luego, el dibujo de los mapas es impecable, como también lo es la exactitud con que están situadas cada una de las localidades incluidas. En este aspecto, los mapas superan a muchas de las cartas actuales de mayor circulación. Quien esto escribe ha tenido alguna experiencia en el trazado de mapas semejantes, los del Marquesado del Valle en particular, y puede juzgar de la admirable corrección con que Gerhard realizó la labor de determinación del área cubierta, aproximadamente, por cada jurisdicción y de localización y cartografía de cada *punto* de los mapas. Muy otro es el problema de los límites entre jurisdicciones y del trazado de las *líneas* de los mapas. Los mapas de Gerhard nos muestran límites definitivamente precisos, pero el autor en ningún lugar da razón de las fuentes que le permitieron trazar esos mapas de modo tal que ni un solo centímetro de los trazos limítrofes de ninguna de las 129 jurisdicciones aparece como probable o sujeto a comprobación documental. En otras palabras, cabría esperar líneas de puntos ahí donde no se sabe a ciencia cierta si los límites pasaban por atrás o delante de tal o cual cerro, colina o cañada, duda que, ciertamente, ha de subsistir en más de un trozo de línea limítrofe. Los mapas de Gerhard no son croquis, sino mapas que pretenden una exactitud casi de mapa catastral. Olvidó su autor que el trazado de semejantes mapas no escapa a todas las exigencias habidas y por haber de comprobación documental. En toda la obra, aunque hay breve mención de los mapas antiguos conocidos, no hay una sola palabra a propósito de la elaboración de los mapas.

No por dudar de Gerhard, sino por averiguar cómo hizo sus mapas, hemos comparado cartas de diversas jurisdicciones que se conservan en el Ramo de Padrones del Archivo General de la Nación. Dichos mapas acompañan a padrones de población no indígena hechos en el año de 1791, y se cuentan, especialmente algunos, entre los más precisos mapas —no planos— que se trazaron en la Colonia. Parecen haber sido la base fundamental, muy a menudo la única citada, para el trazado de buen número de los mapas de Gerhard. Pero excepto allí donde los linderos siguen el curso de ríos o alcanzan cimas de montañas importantes, su trazo sigue una línea apenas esbozada y en muchos casos ni siquiera está señalada. ¿De dónde todas las inflexiones del trazo de Ger-

hard, las salientes y las colitas de uno o dos kilómetros que entran en la alcaldía vecina, los angulitos, las curvas? Los trazos de Gerhard coinciden en muchas ocasiones con los de Estados, distritos y municipios modernos. Efectivamente, es de suponerse que éstos hayan tenido sus antecedentes en los límites coloniales, pero no puede aceptarse como un hecho dado, ni muchos menos generalizado, menos aún en lo que toca a detalles.

Debemos concluir con una observación general que surge de la reflexión sobre los mapas. Tras éstos no hay sino un afán muy loable de precisión formal. Frecuente en nuestra historiografía contemporánea, la preocupación por la exactitud formal, es particularmente manifiesta en trabajos de demografía histórica y en aquellos donde linda la historia con la antropología. Desgraciadamente, dentro de estos campos se pisan a menudo terrenos muy falsos. Frente a los problemas que se plantean esas y otras ramas de la historiografía actual, las fuentes con que contamos son a menudo, por su propia naturaleza de cosa antigua, inexactas y engañosas. Así, la representación verdaderamente exacta, por verídica, de esa realidad pasada tiene que ser, por extraño que suene, inexacta. Pero tal cosa choca con la concepción generalizada que identifica lo científico con lo exacto.

Los preciosos mapas de Gerhard son, en buena medida, inútiles, porque en igual medida pretenden ser exactos donde la precisión no se justifica. Al menos, él, como autor, no la fundamenta, ni quien esto escribe, como lector, pudo comprobarla. ¿Qué objeto tenía el complicar el trazo de esas líneas divisorias? ¿Lograr mapas de *apariencia* cartográficamente impecable? Doble trabajo para el autor. El lector, tiene que prescindir de sus resultados.

La obra de Gerhard tiene muchos encantos. Tienta al lector a seguirla ciegamente. Pero debemos prevenirlo. Como en el caso de las enciclopedias, sólo al cabo de muchas ediciones podrá depurarse y corregirse la información. Ahora, tiene errores que obligan a usarla con mucho tiento: por ejemplo, en algún lugar confunde Temascaltepec con Valle de Bravo, y así hay otros. Pero a pesar de todo la obra debe ser recibida con universal aplauso, esperando que Gerhard cumpla con su ofrecimiento de continuar con la Nueva Galicia y Yucatán, y que otros se dediquen a la dura tarea de hacer algo semejante para el México independiente y también para Guatemala y Sudamérica.

Bernardo García Martínez
El Colegio de México

Robert W. RANDALL: *Real del Monte. A British Mining Venture in Mexico.* Austin & London. Institute of Latin American Studies of The University of Texas (segunda serie Nº 26), 1972, 257 pp., con bibliografía, apéndice documental e índice analítico. Se insertan varios mapas y cuadros.

En este libro Randall hace una radiografía de la intervención inglesa en la industria minera de México en su primer cuarto de siglo de vida independiente. La visión microscópica con que se enfoca la actuación de la compañía de empresarios británicos en las minas del Real del Monte, da a su estudio precisión y profundidad.

Las minas de este distrito constituyen uno de los centros mineros más antiguos y mejor conocidos. Humboldt, en su *Ensayo,* al jerarquizar los centros mineros más importantes por su producción, lo clasificó en el cuarto lugar. Las minas del Real del Monte-Pachuca, tradicionalmente han sido las que mayores volúmenes de plata han producido desde la Colonia hasta nuestros días.[1]

Randall se plantea algunas preguntas básicas que guían su investigación. En el balance financiero general encuentra que de los 16 millones de pesos que ahí se invirtieron en veinticinco años (1824-1849), sólo se recogen 11 millones y 5 de ellos quedan perdidos. A partir de estos gruesos resultados que muestran el desastre financiero, se propone describir, discutir e interpretar "los factores que más contribuyeron a ese fracaso", y para hacer más claro

[1] En la actualidad este distrito cubre una extensión de 80 km² en el que se han explotado 78 vetas costeables y desarrollado en su interior, tan sólo de labores horizontales, más de 2 000 km; sólo la Vizcaina, una de las principales vetas, tiene una longitud de 10 km y medio. Para 1858 el volumen de la plata producida desde principios del siglo XVII hasta esa fecha, representó el 4.29% respecto de la producción nacional en ese periodo; en 1932 produjo el 41.14% de la nacional; para 1955 se redujo este porcentaje al 12.45%. Durante los periodos colonial, inglés, mexicano, norteamericano y mexicano, los cálculos aproximados arrojan una cantidad de plata producida de 31 millones de kilogramos. Estos datos son presentados por el Ing. J. Galindo y R. en *El Distrito Minero de Pachuca-Real del Monte,* publicado por la Compañía del Real del Monte y Pachuca. México, 1956.

el objetivo de su trabajo, anuncia en su prefacio que además de interesarse por esa eventual bancarrota y sus causas, intentará dar respuesta a las preguntas que suscitan los factores de ese fracaso: ¿Hicieron cambios significativos en los métodos de desagüe de las minas profundas? ¿Cómo pudo reducirse el mineral de baja ley y el llamado mineral "rebelde"? ¿Cómo pudieron mantener una planta minera de tales circunstancias en un país sin industria? ¿Cómo operó la empresa en el torbellino político que caracterizó a México en ese periodo? ¿Hasta qué punto el fracaso de la empresa constituye una inversión para el futuro de la minería en el Real? ¿Fue realmente un fracaso?, y en caso de haberlo sido, ¿es esta la historia de un fracaso irónico?

El planteamiento de estas interrogantes explica la estructura de su trabajo y la lógica de su desarrollo a través de los diez apartados que nos presenta.

En la introducción que es el primer apartado, el tejido de la obra queda fuertemente afianzado al ponerse al descubierto las raíces coloniales de los problemas a los que se enfrentaron los ingleses. En ella se teje una historia sucinta con los hechos más notables del Real, desde sus primeros denuncios en 1552, hasta la participación del tercer Conde de Regla en la guerra de independencia en favor de la corona.

En este periodo, Randall encuentra los antecedentes históricos que le sirvieron como hilos conductores para desarrollar la trama posterior de su trabajo. Se narra aquí el descubrimiento por Bartolomé de Medina del famoso método de *patio;* el conflicto laboral que se suscitó en 1766 por la decisión del segundo Conde de Regla de suprimir el *partido* a los trabajadores mineros, lo que ocasionó un paro en las operaciones mineras hasta 1775; se caracterizan la calidad de las minas, las riquezas obtenidas por sus dueños, así como los problemas técnicos que tuvieron que salvar para extraer la plata.

Los obstáculos más serios a los que se habían enfrentado los Condes de Regla y los principales dueños de las minas de la Nueva España fueron la dificultad creciente para desaguar las minas profundas por el sistema de *malacates* y el uso cada vez menos costeable del método de *patio* para tratar los metales de baja ley y los "rebeldes"; además de que el proceso era lento y el abastecimiento de azogue no siempre se hacía con regularidad. Los problemas que planteaban el desagüe y beneficio habían creado necesidades que se implicaban: la urgencia creciente de mayores fi-

nanciamientos y la innovación tecnológica a los métodos de explotación. Los ingleses ofrecieron dar solución a esos problemas. El *Ensayo* de Humboldt y el *Resumen* que de él hizo John Taylor acrecentaron el interés de los financieros británicos para invertir en las minas mexicanas.

El segundo apartado se ocupa de las diligencias del tercer Conde de Regla y de sus contactos en Londres para consolidar los contratos de arrendamiento con Taylor y los principales accionistas de la nueva compañía de empresarios. Se observa que una de las causas que minó la organización interna de la compañía surgió precisamente desde su formación al producirse entre los miembros fundadores hondas diferencias por el predominio y derechos en la compañía de Bolaños; un porcentaje considerable de accionistas tenía intereses mancomunados en ambas compañías constituidas simultáneamente y que tendrían destinos tan semejantes.

Al relatar el establecimiento de la compañía en México, en el tercer apartado, quedan asentadas las gestiones proteccionistas y de promoción del Ministro Lucas Alamán y las dificultades que los ingleses tuvieron para desembarcar sus cuatro navíos en el Golfo debido a instalaciones inadecuadas de los puertos y a la presencia de las tropas españolas en Veracruz.

El autor logra un estilo ágil y ameno en las páginas que describen la hazaña realizada para trasladar desde el Golfo al Real las 1 500 toneladas de maquinaria y equipo, hazaña que duraría un año y en la que murieron veintitantos de los 123 europeos y un número desconocido de trabajadores nativos, víctimas de la fiebre amarilla.

En el análisis de la organización y dirección de la empresa del apartado cuarto, se señalan los errores y aciertos de los cinco periodos administrativos representados por los comisionados James Vetch (1824-1827), Charles Tindal (1827-1832) ambos con formación militar, John Rule (1832-1843) y su hermano William (1843-1847), quienes tuvieron una sólida preparación minera en Cornwall, y John Buchan (1848-1849) con experiencia minera adquirida en la compañía antes de que asumiera la gerencia. Este último comisionado permaneció como asesor técnico de la empresa mexicana que relevó a la británica. Randall en este apartado se ocupa también de hacer un balance detallado de los recursos financieros de la empresa, de las características de los accionistas y las acciones emitidas en doce ocasiones; analiza las causas de la crisis financiera de 1828-1829, describiendo brevemente la crisis de

1839-1840 y la última padecida en 1845; en el auge de 1842-1843, encuentra que éste sólo fue un resplandor fugaz que hizo posible prolongar la vida de la compañía mediante una nueva inyección de capital. Descubre la tendencia de reducir el número de miembros del Consejo Directivo por parte de algunos accionistas para mantener mayor control sobre la empresa, esclareciendo así, los conflictos ocasionados por quienes a la vez eran accionistas de la compañía de Bolaños y pretendían modificar la dirección y organización de estas empresas gemelas.

Los capítulos quinto y sexto tratan los aspectos técnicos de la empresa. En el quinto los temas capitales son las operaciones de laboreo en las minas, la concentración de trabajos realizados básicamente en las propiedades de la Casa de Regla en las minas de la Vizcaína, Santa Brígida y las vetas de Acosta; fuera de estas pertenencias, las que más se trabajaron fueron las del Morán de la familia Murphy. Se dejaron de trabajar en 1830 las de Ozumatlán y Zimapán. Las de Pachuca se trabajaron hasta 1844 y no se explotaron correctamente.

El grueso de las operaciones de extracción se efectuó entre 1827 y 1849; el valor de la plata excedió en este período a los 11 millones de pesos y el de la extraída antes de 1827, sólo alcanzó un valor de 31 mil pesos.

La instalación adecuada de maquinaria de bombeo accionada con vapor sólo se logró hasta 1843; con el bombeo de las tres máquinas instaladas desde 1830 no se había logrado el desagüe general.

Tradicionalmente, para beneficiar la plata se habían usado los métodos de *fundición* (fuego) y de *amalgama* o *patio* (azogue); cuando se dudó seriamente de su eficiencia, surgió para los ingleses un problema técnico que significaba un reto inaplazable. El de *fundición* se usaba para minerales con leyes superiores a las cien onzas por tonelada, requiriéndose además para el uso de este proceso abundante madera para combustible. El de *amalgama* requería abastecimiento regular de azogue, era lento y su costo ascendía al 46% del valor de la plata. Estos inconvenientes se agravaron cuando hubo la necesidad de tratar minerales de baja ley y "rebeldes" o "refractarios", muy frecuentes en el Real.

La urgencia de ahorrar energía, tiempo y dinero obligó a los ingleses a buscar continuamente el mejoramiento de estos métodos y a probar cualquier innovación a su alcance. Durante esta búsqueda se experimentaron distintos procedimientos, entre los más

notables, el método de Guanajuato (que usó un tal Spangemberg en Bolaños), el de flotación y al fin, el que arrojó mejores resultados, experimentado por Meinecke en 1843, llamado método de *barriles* y usado en gran escala hasta 1845; en 1824, don Fausto Eluyar había tratado de introducir a México este procedimiento. El método requería gran número de haciendas de beneficio para llevarse a cabo, pero cuando se intentó construirlas, la compañía ya no estaba en posibilidad de sufragar los gastos.

A raíz de los tardíos adelantos y mejoras en los métodos de desagüe y beneficio, surge en el autor la idea de la "ironía del fracaso" al considerar que, aunque el desagüe haya sido un éxito y satisfactorias las soluciones para beneficiar los metales de baja ley y los "rebeldes", fueron soluciones que los empresarios ingleses no pudieron disfrutar. En cambio, la compañía mexicana que les sucedió logró con esas mismas innovaciones, una bonanza indiscutible a pocos años de su actuación.

La actitud de los trabajadores mineros para defender sus derechos laborales fue una de las causas que arrastró a la compañía a la bancarrota. El gremio minero defendió ardorosamente sus derechos cuando menos en los cinco conflictos laborales que Randall registra en su apartado séptimo, con una solidaridad que John Rule calificó como una especie de "masonería libre".

En 1827 se suscitó el primer movimiento a raíz de la exigencia de los mineros para que se les pagara el *partido,* dado que la plata se empezaba a extraer significativamente. El movimiento fue medianamente resuelto con las proposiciones de un contrato y controlado por los soldados de caballería e infantería de Texcoco y Tulancingo, que fueron desplazados al Real por orden de las autoridades del estado. La empresa culpó a un monje agustino, José Reyes, de provocar el conflicto. En 1828 aconteció una huelga de "brazos caídos" en la que hubo muertos y heridos, cuando doscientos *barreteros* fueron provocados por un sargento en la mina del Morán; cuarenta infantes de la Armada mexicana restablecieron el orden. En 1833 hubo otra "escaramuza" cuando los oficiales de la compañía trataron de reimplantar el "contrato de trabajo" que había sido impuesto en septiembre de 1827; querían los mineros restablecer el *partido* a su forma original. Las fuerzas del gobierno federal con treinta soldados de caballería de Toluca, apaciguaron el conflicto. John Rule originó otro movimiento entre 1840-1841 al querer desterrar la "costumbre" del *partido* y sustituirla por un "sistema de incentivo". Cuando el conflicto caldeó

los ánimos, entró a serenarlos de nuevo la protección que brindaron las fuerzas del gobierno del estado de México. Una de las figuras de este movimiento fue el abogado Sierra y Rosso que según decir del gerente John Rule era "...persona ordinaria, sin talentos... (que posee) una cierta terquedad, carácter enérgico, sin mucha prudencia y ha adquirido un cierto grado de importancia e influencia por su conexión con el célebre Santa Anna quien lo protege y patrocina..." (p. 148). En agosto de 1845 sucedió el último conflicto donde vuelve a sentirse la presencia de Sierra y Rosso, logrando la empresa reducir el *partido* de un octavo a un décimo.

El autor observa que otro de los saldos de estas refriegas "obrero-patronales" es la desaparición en forma sustancial de esa vieja forma de pago: el *partido.*

Las noticias de la participación de ambos líderes, José Reyes y Sierra y Rosso, uno de extracción religiosa y el otro emanado del "mundo de las leyes", mas la acción siempre protectora hacia la compañía de parte del gobernador del estado de México, Lorenzo de Zavala, hacen de este capítulo uno de los más interesantes.

La compañía británica, al asentarse en un país inmerso en un torbellino político y con una economía "preindustrial", tuvo necesidad de proveerse fundamentalmente de Inglaterra. Los abastecimientos para poner en marcha las operaciones mineras y los molinos, más la urgencia de efectivo para los pagos, fueron las preocupaciones que mantuvieron alertas a los gerentes para sostener el ritmo de la compañía. Randall categoriza las más apremiantes necesidades y en las que gastó más energía la administración. Las importaciones de la compañía, que van desde una simple pluma hasta una máquina de vapor de 75 pulgadas, hacen considerar que esta "pesada dependencia" fue otra de las causas que hizo fracasar a la empresa. El suministro presentó problemas tanto en aquello que podía obtenerse de la producción interna como en los implementos requeridos de Londres. Los cuidados de abastecimiento se concentraron en forma especial en la pólvora y en los efectivos para cubrir las nóminas, sin escapar la preocupación por el aprovisionamiento regular de azogue, pirita de cobre, madera y alimentos para hombres y animales; trata también la ruptura de la línea de importaciones en 1846, cuando fuerzas norteamericanas bloquearon los puertos del Golfo de México, e interceptaron y detuvieron algunos barcos británicos que conducían provisiones para la compañía.

La influencia mayor de la compañía fue principalmente en el Real, pero su presencia se dejó sentir en una zona más amplia que abarcaba principalmente la ciudad de México y otras ciudades como las de Zacatecas, Guanajuato, Tulancingo, Zimapán, todas ellas localidades que aportaron trabajadores a la empresa; Colima y Yucatán la proveyeron de sal y San Luis Potosí de pólvora. Sus agentes comerciales estaban emplazados en las localidades de Tampico, Veracruz y la ciudad de México.

La compañía dejó muestra de su influencia cambiando los sistemas de envío de la plata a la costa para su exportación; para proteger estos envíos se usó desde entonces el resguardo de las fuerzas del ejército nacional en combinación con el equipo de seguridad de la propia compañía.

Los flujos de la acuñación de la casa de moneda fueron determinados poderosamente por la plata producida en el Real, a tal grado que la sobrevivencia de ella dependió, no en pocas ocasiones, de la forma como los gobiernos de esa época canalizaron hacia ella la plata del Real o permitieron exportarla en lingotes a Londres mediante permisos de exportación.

Las relaciones que mantuvo la compañía —según Randall— fueron "buenas" con los gobiernos nacionales, "razonables" con las autoridades del estado de México y "muy frecuentes" con las locales. Sobre estas relaciones la compañía se quejó de todos los empleados de las administraciones nacionales con quienes tuvo algún trato. Los contactos con las autoridades de Pachuca y Tulancingo fueron "diarios", con las estatales "muy seguidos" y con autoridades nacionales "raros", frecuentes sólo durante los primeros años de su establecimiento en México.

Trata, además de estas influencias y contactos, lo relativo a los impuestos. Tres de ellos fueron a los que la compañía se vio sujeta: los impuestos directos a la producción, los especiales y la alcabala. La compañía generalmente fue morosa en los primeros y eludió por distintos medios, parcialmente los segundos y los últimos.

Otro de los temas de este apartado es la descripción que el autor hace de los problemas a los que se enfrentó la compañía para comercializar la plata. Tres fueron los sistemas de este comercio: se entregaba a las casas de moneda para su acuñación, se exportaba a Londres en lingotes o se vendía a grupos privados en la ciudad de México. Para explicarnos el primer sistema, Randall nos dibuja la situación precaria de la Casa de Moneda de la ciudad de México y el establecimiento efímero (1828-1830) de la Casa

de Moneda del estado de México en el rancho de Tlalpam, propiedad de Lorenzo de Zavala cuando éste era gobernador de ese estado. Para el segundo sistema de comercialización de la plata, el autor nos ofrece un antecedente importante de los permisos de exportación y en forma sugestiva nos narra la actitud de los "padrinos" de la compañía (Conde de Regla, Lorenzo de Zavala, El Ministro Británico, Félix Lope y Vergara, Rodolfo Muñoz, Murphy y la Holdsworth & Fletcher) que trataron en distintas formas de lograr permisos de exportación ante Santa Anna. Cuando uno de los permisos es obtenido en 1846, el periódico Siglo XIX presenta un ataque al "Generalísimo" por facilitar la exportación de la plata en lingotes; el periódico oficial responde defendiendo la actitud del presidente Santa Anna, arguyendo que el dinero que por adelantado había pagado la compañía se estaba necesitando urgentemente para el sostenimiento de las tropas que defendían la frontera de la invasión del Coloso del Norte.

En el último apartado, el autor estudia la retirada de la empresa mediante el análisis de inventarios, las operaciones de liquidación a acreedores y la venta de la compañía inglesa a la nueva compañía mexicana en 1849; interpretando la conjugación de obstáculos que hicieron posible este desastre, vuelve a recapacitar si tal fracaso fue irónico, cuando observa las ganancias que por los adelantos técnicos y las mejoras a los métodos de desagüe y beneficio, hicieron posible que la compañía que le sucedió obtuviera con esas mismas técnicas un éxito rotundo.

Seguramente que la obra de Randall tendrá, por la importancia del tema y las sugerencias que ofrece, un número amplio de lectores; en ese mismo sentido habrá nuevas y diversas interpretaciones ante la radiografía que su libro nos ofrece de esa tan discutida intervención.

Uno puede preguntarse si el factor de "ironía" que Randall encuentra en ese fracaso financiero no es una justificación "objetiva" de esa intervención en México. Si no fue un fracaso, porque la ironía nos dice lo contrario, ¿fue realmente un triunfo a largo plazo para la industria minera de México? Si la respuesta es afirmativa podría juzgarse que algunas intervenciones técnicas y financieras como la de Inglaterra son altamente provechosas.

Como las interpretaciones del fracaso de esa intervención pueden variar de tono, es muy probable que algunas de ellas vuelvan a ser tan "subjetivas", generalizantes y apasionadas como las del historiador español José Miranda:

Pero de tal fracaso no podría culparse ni al objeto del negocio, los yacimientos mineros, ni a obstáculos puestos por las autoridades o los naturales. De él tuvieron principalmente la culpa las mismas compañías, que procedieron con gran voracidad e imprudencia, tratando de acaparar rápidamente las concesiones, prescindiendo de los necesarios estudios técnicos y empleando, en la administración, a personas incompetentes y, en la dirección, a "especuladores mercenarios, arbitristas ligeros y aun hombres de mala fe —citando al doctor Mora. Pero también intervino otra causa, y quizá fue la principal de dicho fracaso, a saber, la creencia en la superioridad de la técnica minera inglesa, que el *Ensayo* alimentaba rebajando la estimación de la mexicana. Los ingleses estaban convencidos de que la sustitución de la vieja rutina minera novohispana por la moderna y científica técnica británica, resolvería fácilmente la aguda crisis porque estaba pasando la industria más productiva de México.[2]

Álvaro López Miramontes
El Colegio de México

Fernando Díaz Díaz: *Caudillos y caciques (Antonio López de Santa Anna y Juan Alvarez).* México, El Colegio de México, 1972. 354 pp. (Centro de Estudios Históricos, "Nueva Serie", 15).

Se ha dicho, con razón, que el siglo XIX mexicano requiere de un estudio cuidadoso, en el que la investigación y los conceptos utilizados nos ayuden a comprender ese caos de personajes, revueltas militares, golpes de estado, planes políticos y conflictos internacionales que se agolpan destruyendo el orden heredado de la Colonia. Para esta época es posible, en buena medida, hacer una historia sobre el conocimiento de estructuras sociales, económicas y políticas bastante estudiadas; pero al llegar al siglo XIX, desde la revolución de Independencia, los cuadros que podemos utilizar para la época colonial parecen disolverse y dejar su lugar a personajes, héroes audaces, más o menos pintorescos y ejemplares de "buenos y malos", "reaccionarios y progresistas". Consejas y leyendas, anécdotas y "puntadas" de los personajes se entretejen con

[2] José Miranda: *Humbolt y México, México,* UNAM, 1962, p. 197.

la acumulación de planes, leyes y constituciones políticas en muchas obras y manuales de historia.

El hecho se debe a que nuestro siglo XIX es, sin duda, un siglo político. Cierto; pero hay que explicar las condiciones sociales que permitieron la factura eminentemente política del siglo, y que los individuos que entonces alcanzaron alguna influencia fueran precisamente personajes políticos.

A este propósito responde la obra que comentamos. Díaz Díaz ha intentado, con buen éxito en la medida en que se lo propuso, analizar ciertos personajes claves en la vida del XIX mexicano. La base de su análisis es un recurso metodológico claro; consiste en enfrentar líderes políticos tomando en cuenta el ámbito de su acción, sus miras en la lucha contra sus oponentes y las relaciones o sentidos que hacían posible su autoridad frente a sus respectivas clientelas permanentes y seguidores ocasionales. El tipo ideal de Max Weber sirve para determinar lo que asemeja y diferencia la acción de los protagonistas. Para determinar concretamente lo que ha de entenderse por caudillos y caciques se basa en la distinción que elaboró, siguiendo ese procedimiento metodológico, Moisés González Navarro: *a)* mentalidad urbana del caudillo; mentalidad rural del cacique; *b)* una obra de proyección nacional del caudillo; una obra de proyección regional del cacique; *c)* la lucha por el cambio social en el caudillo; la defensa del *statu quo* en el cacique; *d)* un programa en el caudillo; una *jacquerie* en el cacique; *e)* tránsito de la dominación carismática a la legal en el caudillo; tránsito de la dominación carismática a la tradicional en el cacique [p. 4].

Tales conceptos sirven para intentar comprender la actuación de Hidalgo, Albino García ("el Terror del Bajío"); Morelos, Iturbide, Guerrero, Bustamante y otros; para centrarse después en la parte mayor y mejor lograda del libro: Antonio López de Santa Anna y Juan Álvarez, a quienes Fernando Díaz sigue desde los inicios de su carrera militar y política, hasta la década de 1870-80, en que mueren ambos.

Pero no tema el lector. La obra no es un forzar los hechos para dar paso a la tipología. Hay una investigación rigurosa con gran acopio de fuentes primarias y apreciación de fuentes secundarias, y una narración agradable, en la que el autor deja correr los hechos, llamando la atención sobre aspectos notorios que alejan y acercan a los actores. Se descubren así hilos de su vida pública,

características íntimas, situaciones que pueden leerse entre las líneas de la correspondencia personal y propósitos ocultos en los planes políticos. Se atiende con cuidado a la formación y procedencia de las clientelas y personajes que secundan o contradicen a los caciques y a los caudillos. Se trata, en suma, de poner en claro lo complejo y ambivalente de sus actuaciones en las complicadas luchas que participaron. El tipo ideal, empero, no encajona los hechos, sirve para aclarar una situación muy compleja. Sólo hasta el "epílogo" (que ocupa 20 páginas), se recuperan los rasgos principales en la actividad de los personajes para presentar su carácter de caciques y caudillos.

Algunos hechos de sus primeros personajes, el carácter carismático de la dominación que lograron Hidalgo y Morelos en ciertos momentos, se nos ocurre que pudieron haberse explicado mejor si se hubiera tomado en cuenta el papel tradicional y la alteración que sufrió el clero a finales de la época colonial (algo que se ha destacado admirablemente por Nancy M. Farris, o que se podría haber apreciado en la *Representación sobre la inmunidad personal del Clero,* de 1799, de Abad y Queipo). Pero sea como fuere, el balance de esta obra de Díaz Díaz es muy positivo. La actuación de sus personajes centrales —y lo son con justicia López de Santa Anna y Álvarez, pues cubren la mayor parte de nuestro siglo XIX— se advierte con claridad y con base en una información bien distribuida, que constituye una aportación para la historiografía del XIX mexicano.

Andrés LIRA G.
El Colegio de México

Adolfo SÁNCHEZ VÁZQUEZ: *Antología. Textos de estética y teoría del arte.* México, Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades, 1972 (Lecturas Universitarias, 14), 492 pp.

La Antología sobre estética y teoría del arte, que elaboró Adolfo Sánchez Vázquez para el número 14 de Lecturas Universitarias del Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene elementos que la hacen más accesible si se la compara con la otra del mismo autor sobre estética y marxismo. Esto no es precisamente por estar pen-

sada para el C.C.H. sino porque muestra un panorama más completo para el interesado en Estética y no sólo para el iniciado en Estética marxista. Por otra parte, el libro demuestra que su autor es un buen antologista, y esto se revela en la clara visión que tiene del público al que destina su obra, ya que, si bien es de un nivel elevado, los artículos son comprensibles, bajo una buena dirección, para el estudiante de bachillerato y útiles para el profesional.

Los textos se agrupan bajo siete temas precedidos de una introducción en la que se destacan "los problemas" y de una breve biobibliografía sobre los autores comprendidos, situando al lector en el contexto de cada autor y "su problema", lo que le permite apreciar por sí mismo lo desarrollado en el texto dejando a un lado los prejuicios interpretativos del propio antologista o de otros especialistas.

La obra consta de 69 textos que tratan de distintos problemas acerca de la experiencia estética, la naturaleza del arte, la obra de arte y su estructura, los valores estéticos (el juicio estético y la crítica de arte), las relaciones entre el arte, la sociedad y la historia, las artes particulares y el arte de nuestro tiempo. Los autores seleccionados son de corrientes y épocas muy diversas, lo que hace posible una visión amplia y completa de la materia. La selección incluye a Platón, Aristóteles, Lessing, Kant, Schiller y Hegel, Lukács, Croce, Hartmann y Marcuse, recoge también los testimonios de Marx, Engels, Picasso, Freud, Ortega y Gasset, Rimbaud, Alfonso Reyes, Sartre, Machado, Paz, Cortázar, Cardoza y Aragón, Fischer, Worringer, Woelfflin, Carpentier, Hauser y Apollinaire, entre otros.

Cecilia Noriega
Departamento de Investigaciones Históricas, INAH

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

NUEVA SERIE

1. Luis González, *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia,* 2ª edición, 340 pp.
2. Alejandra Moreno Toscano, *Geografía económica de México (siglo xvi),* 178 pp.
3. Jan Bazant, *Historia de la deuda exterior de México (1823-1946),* XII, 280 pp.
4. Enrique Florescano, *Precios del maíz y crisis agrícolas en México (1708-1810),* XX, 256 pp.
5. Bernardo García Martínez, *El Marquesado del Valle. Tres siglos de régimen señorial en Nueva España,* XIV, 178 pp.
6. Javier Ocampo, *Las ideas de un día. El pueblo mexicano ante la consumación de su independencia,* X, 378 pp.
7. Álvaro Jara [Ed.], *Tierras nuevas. Expansión territorial y ocupación del suelo en América (siglos xvi-xix),* X, 142 pp. 1ª reimpresión, 1973.
8. Romeo Flores Caballero, *La contrarrevolución en la independencia. Los españoles en la vida política, social y económica de México (1804-1838),* 204 pp. Se prepara ya la 2ª edición.
9. Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México,* X, 294 pp.
10. Moisés González Navarro, *Raza y tierra. La guerra de castas y el henequén,* X, 294 pp.
11. Bernardo García Martínez *et al.* [Eds.], *Historia y sociedad en el mundo de habla española. Homenaje a José Miranda.* X, 398 pp.
12. Berta Ulloa, *La revolución intervenida. Relaciones diplomáticas entre México y Estados Unidos (1910-1914).* XII, 396 pp.
13. Jan Bazant, *Los bienes de la Iglesia en México. Aspectos económicos y sociales de la revolución liberal.* XIV, 366 pp.
14. Centro de Estudios Históricos, *Extremos de México, Homenaje a don Daniel Cosío Villegas.* X, 590 pp.
15. Fernando Díaz Díaz, *Caudillos y caciques,* X, 358 pp.
16. Germán Cardozo Galué, *Michoacán en el siglo de las luces,* XII, 152 pp.

EL COLEGIO DE MÉXICO
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
Guanajuato 125, México 7, D. F.

Revista de
HISTORIA DE AMERICA

Publicación semestral de la Comisión de Historia
del Instituto Panamericano de Geografía e Historia

Es distribuida en canje a las instituciones científicas

Suscripción anual: 7.00 dólares.

COMISIÓN DE HISTORIA DEL I. P. G. H.
Ex-Arzobispado Nº 29
México 18, D. F.

BANCO NACIONAL DE COMERCIO EXTERIOR, S. A.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN SOBRE COMERCIO EXTERIOR

(establecido en septiembre de 1965)

El Centro Nacional de Información sobre Comercio Exterior ofrece a los exportadores mexicanos, sin costo alguno, los siguientes servicios:

información sobre oportunidades de exportación en todo el mundo.

asesoría sobre la elección de canales de distribución y contactos comerciales en el extranjero.

información sobre medios de transporte y costo de fletes y seguros.

asesoría sobre procedimientos de exportación y financiamiento de ventas al exterior.

El Centro Nacional de Información sobre Comercio Exterior distribuye gratuitamente un boletín quincenal *(Carta para los Exportadores)*, que puede solicitarse a las oficinas del Centro:

Centro Nacional de Información sobre Comercio Exterior
Banco Nacional de Comercio Exterior, S. A.
Venustiano Carranza Nº 32